
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Llos Casadellà, Berta; Castejón Company, Alba, dir. Trajectòries desiguals d'accés a la universitat: un estudi qualitatiu de les decisions dels i les joves. 2019. 48 pag. (825 Grau en Pedagogia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/217925>

under the terms of the  license

Trajectòries desiguals d'accés a la universitat: un estudi qualitatiu de les decisions dels i les joves

Berta Llos Casadellà

Treball de Fi de Grau

Grau en Pedagogia

Lliurament: 12 de juny de 2019

Defensa: 17 de juny de 2019

Tutora: Alba Castejón Company

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

*A la Gisela, l'Alejandro i la Mercè,
per ser el despertar de la consciència i el cor lletraferit*

A l'Albert, pels fets, a tota hora

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	5
2. MARC TEÒRIC	7
2.1 Definint el paper de l'escola i les desigualtats educatives: la teoria de la reproducció i la teoria de l'elecció racional	7
2.2 Revisant l'estat de l'educació superior: expansió i diversificació de l'alumnat.....	9
2.3 Explorant les transicions a l'educació superior: lògiques d'accés	11
3. MARC ANALÍTIC I ENFOCAMENT METODOLÒGIC	13
3.1 Objectius	13
3.2 Model analític i definició de conceptes clau	13
3.3 Enfocament metodològic.....	15
3.4 Tractament de la mostra	16
4. RESULTATS	20
4.1 Trajectòries educatives i linealitats	20
4.2 Trajectòries educatives i ús de capitals familiars.....	24
4.3 Trajectòries educatives i lògiques d'accés	26
5. CONCLUSIONS	30
6. CONSIDERACIONS FINALS I AUTOAVALUACIÓ.....	33
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	35
8. ANNEXOS.....	39

Resum

Les desigualtats educatives són un motiu de preocupació en el camp de la investigació educativa, atesa la importància del seu estudi per al foment de la prosperitat social en general, i per a la cerca de qualitat del sistema educatiu en particular. Concretament, l'educació superior es configura com un espai on aquestes desigualtats podrien veure's reduïdes, degut al recent procés d'expansió de l'educació superior tant en el context global, com específicament en els territoris de parla catalana. Tanmateix, les dades apunten que tot i l'augment i diversificació d'alumnat present a la universitat, no s'aconsegueixen superar les desigualtats en termes de classe social. A partir d'aquest context, el propòsit de l'estudi que es presenta, és l'anàlisi i comprensió de les trajectòries educatives amb accés a la universitat, per tal d'identificar quins són els diferents factors que han influït en la construcció d'aquestes, així com les lògiques d'accés que han portat a cada jove a cursar uns estudis universitaris concrets. Mitjançant una metodologia qualitativa, basada en la realització d'entrevistes a joves de primer cicle (primer o segon de carrera), de diferents àrees de coneixement, que estudien a la Universitat Autònoma de Barcelona, es pretén indagar en les explicacions i lògiques subjacents a les pràctiques, més enllà dels resultats educatius o les regularitats estadístiques que ofereixen els informes de les institucions acadèmiques. Els resultats globals de l'anàlisi apunten que és de rellevant importància tenir en compte cada un dels elements que interaccionen en la construcció de la trajectòria, entre el subjecte i els agents del seu entorn, d'entre els quals destaca el rendiment acadèmic, la relació amb el context tant social com escolar, i les situacions personals que emergeixen. A més, s'identifica com aquests elements estan estretament vinculats als mecanismes familiars que, en funció de l'origen social, s'articulen, i que s'acaben traduint, en el moment de transició a la universitat, en lògiques específiques que majoritàriament responen a expectatives i aspiracions de classe.

Paraules clau: trajectòries, desigualtats educatives, lògiques d'accés, origen social

Resumen

En el campo de la investigación educativa, las desigualdades son una preocupación, por la importancia de su estudio en relación al fomento de la prosperidad social general, y por la investigación de la calidad educativa en particular. Concretamente, la educación superior se configura como un espacio donde estas desigualdades podrían verse reducidas debido al reciente proceso de expansión de la educación superior, tanto a nivel global como también específicamente en los territorios de habla catalana. Aun así, los datos apuntan a que, aunque haya habido un aumento y una diversificación del presente alumnado en la universidad, no se consiguen superar las desigualdades en términos de clase social. A partir de este contexto, el estudio que se presenta a continuación tiene como objetivo analizar y comprender las trayectorias educativas del presente alumnado universitario, para identificar los diferentes factores que han influido en la construcción de las mismas, y las lógicas de acceso que han llevado a cada joven a cursar unos estudios universitarios concretos. Este estudio se desarrolla mediante una metodología cualitativa, basada en la realización de entrevistas a jóvenes de primer ciclo de diferentes áreas de conocimiento, que estudian en la Universidad Autónoma de Barcelona. Se pretende indagar en las explicaciones y lógicas subyacentes en

las prácticas, más allá de los resultados educativos o las regularidades estadísticas que ofrecen los informes de las instituciones académicas. Los resultados globales del análisis apuntan que es de suma relevancia tener en cuenta cada uno de los elementos que interaccionan en la construcción de la trayectoria, entre el sujeto y los agentes de su entorno. De éstos, destacan el rendimiento educativo, la relación con el contexto tanto social como escolar, y las situaciones personales que acontecen. Además, se identifica que estos elementos están estrechamente vinculados a los mecanismos familiares que, en función del origen social, se articulan y se acaban traduciendo, en el momento de transición a la universidad, en lógicas específicas que mayoritariamente responden a expectativas y aspiraciones de clase.

Palabras clave: trayectorias, desigualdades educativas, lógicas de acceso, origen social

Abstract

Educational inequalities are a matter of concern in the field of educational research, since the study of this topic can help to the promotion of social prosperity in general, and for the quality of the educational system in particular. Specifically, higher education is a context where these inequalities could be reduced due to the recent process of expansion of higher education, both globally and specifically in Catalan-speaking territories. However, the data indicate that although there has been an increase and diversification of the present student body at the university, inequalities in terms of social class cannot be overcome. From this context, the purpose of the study that is presented is the analysis and understanding of the educational pathways with access to the university, in order to identify which are the different factors that have influenced the construction of the pathways, as well as the access reasons that have led each young person to take a concrete university study. This study is developed by means of a qualitative methodology, based on the conduct of interviews with first cycle young people from different areas of knowledge, who study at the Autonomous University of Barcelona. The aim is to investigate the explanations and reasons underlying the practices, beyond the educational results or the statistical regularities offered by the reports of the academic institutions. The overall results of the analysis indicate that it is extremely important to take into account each of the elements that interact in the construction of the educational paths, considering the subject and the relevant actors who is connected with. Among the elements, the track records, the relationship with both the social and school context, and the personal situations that occur, stand out. In addition, it has been found that these elements are closely linked to family mechanisms that, depending on social origin, are used and eventually translated, at the time of transition to university, into specific speeches and decisions that mostly respond to class expectations and aspirations.

Key words: pathways, educational inequalities, access reasons, social background

1. INTRODUCCIÓ

Les desigualtats educatives, enteses com les diferències socials i culturals dels alumnes que condicionen els seus resultats educatius (Marchesi, 2000), s'han convertit en una de les preocupacions més rellevants en camp de la investigació en educació. D'entrada, per la cerca de l'eficiència i desenvolupament econòmic, però també, entenent l'educació com a dret universal, per una qüestió de justícia social (Castejón, 2017). Tanmateix, fer front a aquestes desigualtats, implica actuar en cada una de les fases educatives, per tal de combatre unes dinàmiques, que tal i com aporta Calero (2008) són reproductives:

Las desigualdades educativas tienen un fuerte carácter inercial: se transmiten de una generación a otra y se reproducen (en ocasiones de forma ampliada) a lo largo del ciclo vital (...) la igualdad real de oportunidades se ve lastrada en todas y cada una de las fases del proceso educativo (p.105).

D'altra banda, des dels anys 70 s'està vivint un procés d'expansió educativa en tots els nivells educatius, i especialment en els estudis universitaris, amb una conseqüent incorporació de grups socials tradicionalment exclosos dels estudis superiors (Montes, 2019), situació que hauria de jugar a favor de la reducció de les desigualtats (Torrents, 2017). Tanmateix, les dades demostren que no és del tot així, en aquest sentit Montes (2019, p.15) aporta: "La expansión educativa no ha supuesto la eliminación de las desigualdades educativas, sino un desplazamiento de las mismas". El recent informe de la Xarxa Vives¹ sobre l'estat de la comunitat universitària en territoris de parla catalana, arriba a algunes conclusions en la línia descrita anteriorment. D'una banda, posa de manifest les diferències en la composició social dels joves universitaris, amb una sobrerrepresentació de les classes mitjanes i altes: "La població amb un capital educatiu baix està representat a la universitat amb percentatges que superen per poc el 10%, mentre que els de classes altes representen un 54,7% del total"². O també, establint el pont entre les vies acadèmiques i el nivell socioeconòmic, l'informe indica: "Els alumnes que accedeixen a la universitat a través de les PAU ha augmentat del 67,4% al 82,4% en tres anys, mentre que els percentatges d'alumnes que ho fan des d'un cicle formatiu de grau superior o mitjançant l'accés als majors de 25 anys han anat en detriment". D'altra banda, l'estudi apunta a algunes dades que relacionen el nivell socioeconòmic dels estudiants, no només amb el desigual accés, sinó amb la tria de certes àrees de coneixement: "Els percentatges d'alumnes amb progenitors de nivell formatiu baix és inferior a les enginyeries i carreres científiques que a ciències socials i humanitats" (Ariño, Llopis, Martínez, Pons i Prades, 2019, pp.14-19).

L'anàlisi d'aquest escenari és recurrent no només en l'àmbit català, sinó en el context global, per la seva complexitat i pels continus canvis que s'hi produeixen (Torrents, 2017). En el desgranatge del fenomen, es recullen elements d'àmbits molt diversos, la conjugació dels quals, podria donar resposta a les dades; la literatura apunta que l'anàlisi de les trajectòries educatives permet una comprensió més holística de l'accés a l'educació superior (Reay,

¹ És una institució sense ànim de lucre que lidera serveis per a universitats amb l'objectiu de contribuir al procés de construcció i de desenvolupament econòmic i social de la regió universitària de parla i cultura catalana. (Xarxa Vives, 2019).

² En aquest estudi, classe social s'ha definit pel nivell formatiu familiar i el tipus d'ocupació. La renda familiar no s'ha tingut en compte.

David, i Ball, 2005). Precisament, és en aquest punt on es centra el focus d'anàlisi de la investigació que es presenta.

Aquest treball doncs, sorgeix d'un interès intel·lectual de comprendre les desigualtats educatives, presents en aquest cas, en les trajectòries de context universitari, i de la preocupació ètica de combatre-les. L'interès intel·lectual prové d'un seguit de qüestionaments i hipòtesis sorgides al llarg de la meua experiència universitària, en relació les desigualtats, a partir d'observar diferències en la composició social en el meu grup classe, així com d'identificar motivacions diverses, i molta dissemblança en les experiències socioeducatives prèvies. La preocupació ètica neix de la necessitat de plantejar una primera petita aportació a l'objecte d'estudi, amb una perspectiva que analitzi els mecanismes que operen en les institucions educatives, així com en les persones que en formen part, i que podrien donar explicació a la reproducció de les desigualtats educatives i socials. La conjugació d'ambdues motivacions dona peu a l'estudi de les trajectòries educatives amb accés a la universitat de joves de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Un cop situada la justificació i el context on s'emmarca la recerca, se n'exposa l'estructura. Un primer capítol fa referència al marc teòric, en el qual es pretén fer una revisió dels elements que envolten la construcció de les trajectòries educatives. Aquesta secció contempla, d'una banda, les principals aportacions teòriques que expliquen la generació de desigualtats educatives en la construcció de les trajectòries, centrades en el paper de sistema educatiu. D'altra banda, es fa una revisió del context global de l'educació superior, amb el propòsit d'identificar les principals característiques que en defineixen l'estat, així com la introducció d'un últim apartat on s'aprofundeix en la fase específica de transició a la universitat, per tal de comprendre les diferents lògiques que segons la teoria caracteritzen aquest procés.

Un segon capítol es centra en el marc analític i l'enfocament metodològic, on es defineixen els principals conceptes clau que sorgeixen del marc teòric però que requereixen d'alguna explicació més específica, pel posterior ús dels termes a la fase de resultats. També es detallen els principals elements de la metodologia, l'enfocament epistemològic, el tractament del mostreig, les tècniques d'investigació utilitzades, i algunes consideracions ètiques.

El tercer capítol consisteix en la presentació de resultats, centrats en l'anàlisi de la presència de desigualtats en les trajectòries amb accés a la universitat, així com en l'específica presa de decisions en relació a l'accés. S'explora el pes de l'origen social tant en la construcció prèvia, com en la transició cap a la universitat, a partir de l'ús dels capitals familiars i les diferents lògiques que envolten la decisió, amb les expectatives i aspiracions futures, com a variable transversal.

Finalment, es dedica un últim capítol a exposar les principals conclusions, així com les limitacions de l'estudi amb les conseqüents propostes de futures línies d'investigació.

2. MARC TEÒRIC

La secció que es presenta a continuació, té el propòsit de revisar de quina manera es construeixen les trajectòries educatives amb accés a l'educació superior. Per respondre a la qüestió, en primer lloc s'exposen les principals teories que expliquen el paper del sistema educatiu en el desenvolupament d'aquestes trajectòries, així com les desigualtats que es generen, a partir de la teoria de la reproducció i la teoria de l'elecció racional. En segon lloc, se situa el context global d'educació superior fent una mirada retrospectiva en els últims cinquanta anys, fins arribar a l'estat actual, amb la constant expansió educativa, així com l'auge del credencialisme, i les persistents dinàmiques de reproducció de les desigualtats educatives i socials. Per últim, es planteja la reflexió al voltant d'un moment específic de les trajectòries, la fase de transició a la universitat, i de forma més concreta, es revisen les lògiques d'accés a aquesta educació superior, vinculades a les expectatives i aspiracions familiars.

2.1 Definint el paper de l'escola i les desigualtats educatives: la teoria de la reproducció i la teoria de l'elecció racional

A partir de la segona meitat del segle passat, existeix un ampli contingut teòric al voltant dels factors clau que expliquen les desigualtats educatives, és a dir, les diferències que apareixen en els assoliments educatius segons l'origen social i cultural dels i les joves. Des de la sociologia de l'educació, a partir dels anys 70 sorgeix una nova interpretació que busca, d'una banda, associar les contribucions del marxisme i l'estructuralisme amb una nova lectura dels clàssics, i d'altra banda, posar de manifest la importància de l'actor, de la seva racionalitat i canvi, en termes de desigualtat educativa (Urteaga, 2008).

En aquest context, la literatura es debat entre dos grans corrents, les teories de la reproducció, que giren entorn el pensament de Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, i la teoria de l'elecció racional, amb Raymond Boudon com autor de referència. Els dos sociòlegs teoritzen en relació les desigualtats educatives, però, en termes generals, Bourdieu apunta que el focus és estructural mentre que Boudon considera que es tracta d'una elecció individual (Tarabini i Curran, 2015).

La teoria de la reproducció (Bourdieu i Passeron, 1977) parteix de la base que la classe social és la variable clau per entendre l'accés, el procés i els resultats educatius. Però en un context escolar, la classe s'articula en clau de diferenciació social a través de l'ús dels capitals (econòmics, culturals, socials i simbòlics), ja que és a través de l'adquisició d'un conjunt d'hàbits certificats que posiciona, a qui els obté, en una situació de privilegi (Tarabini i Curran, 2015). Bourdieu i Passeron (1977) afegeixen, respecte teories anteriors sobre els capitals que posaven l'èmfasi en el capital econòmic, que la reproducció de classe social en l'escolarització es pronuncia a través del capital cultural, ja que l'escola no és una institució neutral, sinó que transmet una cultura que pertany a una classe social mitjana i alta, i per tant, s'exerceix una violència simbòlica cap a la resta de classes socials, situant-les d'entrada, en posició de desavantatge. La forma en la que es desenvolupa la transmissió cultural, per tant, explica que determinats grups tinguin "garantit" l'èxit o el fracàs en el seu pas pel sistema d'ensenyança (Bonal, 1998, p. 76 citat per Tarabini i Curran, 2015).

L'altre element de Bourdieu que podria relacionar-se amb la presa de decisions és l'habitus. Per habitus s'entenen el conjunt d'esquemes a partir dels quals els individus perceben, pensen i actuen (Bourdieu, 2002). Aquests esquemes s'associen a la posició social, en tant que si en un entorn social homogeni s'utilitzen uns recursos, estratègies i formes d'avaluar el món semblants, tendiran a compartir estils de vida també semblants. En la lògica educativa, Tarabini i Curran (2015) apunten que l'habitus podria ser una explicació a que les actituds i pautes de comportaments de la classe mitjana, siguin estadísticament més properes a les demandes de la institució escolar, i per tant, tinguin més possibilitat d'èxit escolar. Citant a Tarabini (2012):

Las familias que disponen de elevado capital cultural son las que presentan menos distancia con las expectativas y prácticas de la escuela; son, en definitiva, las que transmiten a sus hijos e hijas las actitudes y aptitudes esperadas y valoradas por la institución escolar (p.6).

La conclusió des d'aquesta perspectiva s'orienta a que la classe social i les desigualtats inherents a la classe juguen un rol fonamental a l'hora d'explicar les diferents pràctiques i experiències socials en general, i educatives, específicament. En aquest sentit, doncs, els conceptes clau, les formes de capital i l'habitus de Bourdieu (1977; 1986), es configuren com la principal forma d'explicació per definir la posició social dels individus d'una manera relacional.

Tanmateix, les teories de la reproducció han rebut crítiques per ser massa deterministes, restringint així la possibilitat d'explicar trajectòries no comunes. La teoria de l'elecció racional (Boudon, 1983; Breem i Golthorpe, 1997; Van de Wefhorst i Hofslede, 2007; Golthorpe, 2010), apunta que el pensament de Bourdieu limita la capacitat d'acció de l'individu a les lògiques estructurals, i en canvi proposa que les desigualtats de resultats i les trajectòries educatives provenen de les anàlisis racionals en relació als costos i beneficis que fan els individus, situats en diferents punts de l'estructura social (Tarabini i Curran, 2015).

El fet que els individus disposin de recursos diferents segons el seu origen social, fa que els processos amb els quals es trobin també divergeixin. En primer lloc Boudon (1983), distingeix entre efectes primaris i efectes secundaris. Per efectes primaris entén els que els alumnes es topen en els primers nivells educatius, on el rendiment educatiu d'aquests ve condicionat per elements de classe social com el nivell educatiu de la família, les subcultures a les quals pertanyen, etc. Però des d'aquest fonament teòric, el temps que passi a la institució educativa és el que fomenta l'èxit, i alhora el que disminueix la càrrega de classe social, és a dir, a mesura que els alumnes avancen en l'estructura educativa, es va neutralitzant l'impacte dels efectes primaris de la desigualtat (Shavit i Blossfeld, 1993, p.10 citats per Tarabini i Curran, 2015). En definitiva, com assenyala Martínez García (2007): "Els efectes primaris produeixen la igualtat de capacitats acadèmiques dels que es mantenen a l'escola a través de la selecció, ja que els que no s'adapten, abandonen" (p.145).

D'altra banda, els efectes secundaris es refereixen als elements de cost-benefici en relació l'augment o el descens social, una anàlisi condicionada per la posició social de l'individu, en tant que les classes socials més baixes tenen menys risc de descens social si no van a l'escola, perquè ja estan situats a les posicions més baixes, en canvi, a més classe social, més risc; aquest procés s'anomena *efecte terra* (Torrents, 2017). Assenyalant que més enllà

del nivell socioeconòmic del qual proveniu, els individus tenen un mateix objectiu, evitar la mobilitat social descendent, Boudon (1983) justifica la crítica a Bourdieu i a l'omissió dels efectes secundaris.

Tot i les seves diferències, aquests dos enfocaments posen sobre la taula el paper del sistema educatiu. Mentre que la teoria de la reproducció assenyala que el sistema no escull els millors sinó els que se sotmeten als criteris imposats per la classe dominant, expressats a través de la cultura hegemònica de l'escola, la de l'elecció racional defensa que la institució escolar és un espai socialitzador on l'individu desenvolupa capacitats per tal de poder prendre decisions individuals fent una relació de costos i beneficis. A mode d'exemple, en el treball "Les héritiers, les étudiants et la culture" (Bourdieu i Passeron, 1964), es demostra estadísticament que els fills d'agricultors i obrers tenen menys possibilitat d'accedir a la universitat que els fills de metges, professors d'universitat o directors d'empresa. Aquestes diferències són un resultat de raons socioculturals, no només per disposar d'un capital cultural superior, sinó perquè tenen una cultura heretada d'èxit escolar (Urteaga, 2008). En canvi, sociòlegs que critiquen aquesta corrent teòrica, presenten altres arguments: En concret, Giroux (1983) explica la no vinculació de la classe obrera amb l'èxit escolar a partir de la resistència dels alumnes davant la imposició de la cultura escolar, ja que poden considerar, per exemple, que el treball manual que exerceixen els seus pares no pot estar menys valorat que l'intel·lectual, desenvolupant així un rebuig i possibles comportaments de contra-cultura.

La històrica oposició de les dues teories descrites, segons si el focus rau en les raons estructurals o en l'acció racional individual, no impedeix per la present investigació conjugar algunes aportacions clau d'ambdues, que ajuden a fonamentar l'objecte d'estudi. En primer lloc perquè l'anàlisi dels efectes secundaris de la desigualtat és fonamental per entendre les decisions, motivacions i estratègies educatives dels joves (Tarabini i Curran, 2015). Però, a més, perquè l'origen social té un pes essencial per a la configuració d'aquestes decisions. Gambetta (1987) afirma que els factors relacionats amb l'origen social són l'element central per comprendre els itineraris educatius que els joves de les diferents classes socials escullen.

2.2 Revisant l'estat de l'educació superior: expansió i diversificació de l'alumnat

La societat, en les últimes dècades, s'enfronta a un nou context que condiciona la situació educativa, i procura una anàlisi en clau de desigualtats. D'una banda, s'està vivint una notable expansió educativa, i el nivell mitjà d'estudis de la població augmenta de forma continuada. L'INE, a partir dels indicadors de la OCDE 2017, recull l'augment de l'educació post-obligatòria, passant del 49% de persones amb la titulació corresponent al 2006, a un 58,3% al 2016. D'altra banda, el credencialisme (Collins, 1979) agafa força, una corrent sociològica que manifesta que els llocs de treball més valorats, socialment i econòmicament, s'aconsegueixen a partir de titulacions i qualificacions educatives, en detriment dels coneixements assolits.

L'Estat espanyol no n'és una excepció, l'any 2017, un 33,2% de la població adulta disposava d'un títol d'educació terciària³, essent la mitjana de la Unió Europea del 27,9% (Eurostat, 2019). Responent a la lògica credencialista, alguns autors assenyalen que la progressiva obertura social del sistema universitari ha estat vista àmpliament com una tendència

³ Entre nivell 5 i 8 de la classificació ISCED, 2011.

necessària i a la vegada, desitjable (Ilie i Rose, 2016), contribuint a una expansió i diversificació de l'alumnat cursant educació superior, incloent un perfil d'alumnat que tradicionalment s'hauria quedat en nivells educatius inferiors. La voluntat de diversificar els perfils d'estudiants a la universitat és també ben present a l'agenda de la política universitària europea, amb acords com els de la Declaració de Londres 2007, o l'Estratègia Universitat, 2015 (Torrents, 2017).

Ampliant la mirada al context europeu, i fent un exercici retrospectiu de les dinàmiques viscudes des de mitjans del segle passat, Reay, Davies, David, i Ball (2001) fan un repàs de l'accés a l'educació superior al llarg del segle XX, amb el punt de mira al context britànic però establint una constant correlació global, i arriben a la conclusió que tot i l'enorme expansió educativa en les últimes dècades, ha portat avantatges, com l'obertura a l'educació superior a grups que tradicionalment no hi haguessin accedit, les dades demostren que s'estan desenvolupant contínuament formes d'estratificació social, i que s'estableixen diferències entre la composició de les universitats, així com dels graus universitaris. Per tant, finalment es conclou amb l'aportació que l'expansió de l'educació superior ha implicat beneficis més importants per la classe mitjana que per les classes socials més baixes.

La mateixa Reay (2004), aporta un nou concepte per l'estudi de l'educació superior actual *l'habitus* de la institució universitària. Fent ús del concepte *habitus* de Bourdieu (1977), l'autora posa de rellevància les normes, codis, i formes de fer pròpies de la institució que condicionen, en primer terme, l'accés a la universitat, i en segon lloc, limiten les possibilitats d'èxit, és a dir, de finalització dels estudis. En l'escenari institucional universitari, igual com s'explica amb *l'habitus* i el context escolar, *l'habitus* és propi de les classes socials mitjanes i altes, i per tant, implica per la classe treballadora que accedeix a la universitat, situacions de no pertinença, degudes a la no consonància entre el seu *habitus* i el de la institució. En aquesta mateixa lògica, Lehmann (citada per Montes, 2019) també apunta que tot i els valors meritocràtics que ceneixen la universitat, i la conseqüent atracció per les classes mitjanes, però també l'interès per nous perfils socials no tradicionalment lligats a l'educació superior, el sistema universitari encara es defineix per una estratificació social determinant. Davant aquesta conjuntura, Montes (2019) afegeix:

De este modo, la vivencia de su trayectoria y posición diferente provoca un menor encaje con los compañeros, unas formas de reflexividad diferentes, unas expectativas fuertemente influenciadas por su trayectoria previa y unas probabilidades de fracaso y deserción más elevadas que entre sus homónimos de clase media (p.159).

A causa dels processos d'ampliació, desestandardització, individualisme i fragmentació que s'està vivint al continent europeu, i que afecten a l'estat i composició de l'educació superior (Walther, 2006; Du Bois-Reymond, 1998, p.14 citats per Montes, 2019), tal i com s'ha descrit anteriorment, l'anàlisi de les trajectòries educatives es converteix en un dels objectes d'estudi més presents en termes d'investigació en educació.

2.3 Explorant les transicions a l'educació superior: lògiques d'accés

La present investigació posa el focus de les trajectòries educatives en les transicions a l'educació superior, fixant-se essencialment en dos elements, que corresponen a dos moments específics en relació la transició: en primer terme, tota la construcció prèvia a l'accés, que es materialitza amb el terme linealitat de les trajectòries⁴, a nivell teòric explicat principalment pel pes de l'*habitus* familiar en relació al context escolar (Bourdieu, 1977) descrit en l'apartat anterior, i en segon terme, les lògiques d'accés a l'educació superior, vinculades a les expectatives i aspiracions familiars sobre els joves (Gillies, 2005), que s'aborda a continuació.

Les lògiques que impliquen decisions en la trajectòria educativo-biogràfica, es construeixen a partir de la interacció del subjecte amb altres agents del seu context social i cultural (Hodkinson i Sparkes, 1997). L'accés a la universitat no n'és una excepció, de fet els motius i lògiques que porten cap a les institucions d'educació superior són molt diverses. Tot i el pes predominant del discurs social credencialista, tal i com s'ha vist en apartats anteriors, la decisió es basa en el resultat d'una conjugació d'elements, que no permeten la referència a una lògica exclusiva per la qual passen tots els joves, sinó amplia les opcions de manera externa. En aquest sentit, Montes (2019) argumenta que la decisió d'accedir a l'educació superior, i específicament, l'elecció d'uns estudis universitaris concrets, té a veure amb la combinació d'elements instrumentals i elements expressius, així com extrínsecs i intrínsecs (Mas i Medinas, 2007).

Pel que fa el caràcter instrumental, Montes (2019) proposa una classificació de lògiques relatives a la posició social, a la millora de la inserció laboral-professional, així com a les dinàmiques globals credencialistes. Quant a les lògiques relacionades amb el caràcter expressiu, es vinculen amb l'interès personal, la curiositat intel·lectual, i el desig de perseguir una carrera gratificant (Dennis, Phinney i Chuateco, 2005, p.66 citats per Montes, 2019). En relació a les lògiques instrumentals, es recullen els motius d'accés a la universitat següents:

- La pressió social exercida pel propi procés d'expansió educativa global, lligada a la obtenció de títols i credencials educatives (Collins, 2002). En aquesta línia, Villar (2017) manifesta que:

El títol universitari és considerat, des d'aquesta visió credencialista (Collins, 1989), com un recurs per estalviar-se preocupacions relacionades amb el lloc de treball, un mitjà de control de les posicions socials, i no tant un recurs per la seva validesa d'uns coneixements determinats (p.156).

- Un altre motiu, vinculat a l'anterior, fa referència a la convicció generalitzada de que la obtenció d'una titulació universitària és la millor manera de tenir més oportunitats en el mercat laboral. Degut al context socioeconòmic actual, i a la falta d'oportunitats laborals estables i qualificades, aquest factor ha guanyat rellevància en els últims anys (Villar, 2017, p.65 citat per Montes, 2019). Troiano (2015), en el seu estudi sobre l'accés als estudis superiors a Catalunya, recull com sobretot els alumnes que pertanyen a un nivell socioeconòmic més baix, tendeixen a elegir un grau universitari

⁴ Terme de naturalesa analítica, abordat a l'apartat 3.2, que correspon al capítol de marc analític i enfocament metodològic

amb sortides professionals segures, amb un retorn específic de la inversió que requereix l'elecció.

- Finalment, els motius relacionats amb el context familiar, que compten amb posicionaments completament desiguals segons el nivell socioeconòmic. Per les famílies de classes socials més altes, la universitat és una estratègia de manteniment de la posició social, o inclús d'ascens socials segons la posició exacte de l'escala. En canvi, les famílies de classes socials baixes ofereixen menys acompanyament i orientació, tant en termes d'accés com d'elecció del tipus d'estudis, actuació que si ens cenyim amb la teoria de Bourdieu i Passeron (1977), s'explicaria pel menor capital econòmic, cultural i educatiu familiar, i respondria a la falta d'estratègia d'ascens social. Aquesta explicació justifica que les expectatives i aspiracions familiars condicionin en gran mesura aspectes de l'accés i la tipologia d'estudis seleccionats (Colectivo IOÉ, 2010, p.65 citat per Montes, 2019).

Pel que fa les expressives, les lògiques es construeixen a partir d'arguments vinculats a l'interès personal o la curiositat intel·lectual. Mosteiro i Porto (2000) identifiquen en el seu estudi que part de l'alumnat, sobretot el que prové d'entorns socioeconòmics més favorables, responen a aquestes lògiques amb termes com la autorealització, el desig de conèixer i la voluntat d'aprenentatge.

En conclusió, les lògiques d'accés a l'educació superior responen a la combinació d'elements tant conscients com inconscients, diversos i heterogenis, lligats a cada context, a partir d'elements com la família, el grup d'iguals, el professorat i el centre educatiu. Concretament, el context familiar juga un paper clau en la delimitació de les diferents lògiques d'accés, i en segon lloc i de forma transversal, les expectatives i aspiracions familiars travessen els relats en cada una de les lògiques (Montes, 2019). És per això que Hodgkinson, Sparkes, i Hodgkinson (1996) afirmen que: "La creença al voltant de l'elecció lliure, sobre la qual es basa molta de la política educativa actual, es un mite increïblement ingenu o sinistre" (p.155).

3. MARC ANALÍTIC I ENFOCAMENT METODOLÒGIC

Aquest capítol consta principalment de tres apartats. En primer lloc es plantegen els objectius de l'estudi, que s'intentaran respondre al llarg del treball. En segon lloc es presenta el model analític i la definició de conceptes clau, és a dir, els termes que es desprenen del marc teòric i que serviran com a unitats d'anàlisi per la fase de resultats. Finalment, s'exposen els aspectes metodològics que han guiat la recerca, des dels instruments utilitzats, fins a la descripció del mostreig, així com una última secció ètica.

3.1 Objectius

A continuació, s'exposa l'objectiu general que vertebrava aquesta recerca, així com els tres objectius específics que se'n desprenen:

1. Comprendre les trajectòries educatives d'accés a la universitat de joves de diferents perfils socials.
 - 1.1 Caracteritzar les diferents trajectòries d'accés als estudis universitaris.
 - 1.2 Explorar els factors de desigualtat que emergeixen en les trajectòries prèvies a l'accés als estudis universitaris.
 - 1.3 Estudiar les lògiques i motivacions específiques de l'accés als estudis universitaris.

3.2 Model analític i definició de conceptes clau

A partir de la revisió teòrica s'han seleccionat els conceptes clau que configuren el model d'anàlisi (Figura 1), i que serveixen de guia per a la posterior mostra dels resultats. Si bé els conceptes van ser elegits abans d'iniciar el treball de camp, és a partir de l'anàlisi de dades que es valora la pertinença i rellevància de cada un.

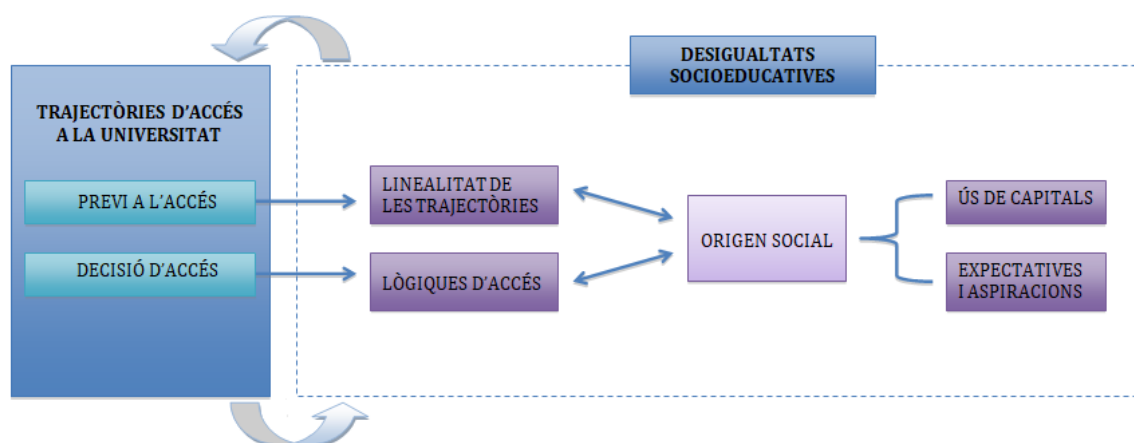


Figura 1. Model d'anàlisi. Font: elaboració pròpia

A mode de descripció del model analític, cal assenyalar que els conceptes que s'identifiquen es diferencien en dos colors diferents, d'una banda, els de color blau, que fan referència a l'objecte d'estudi, i d'altra banda, els de color lila, que impliquen les variables d'anàlisi. En el cas del blau, s'observa el matís del blau clar, que fa referència a moments específics dins l'objecte d'estudi, en els que la investigació es fixa. També es pot observar un lila més clar, que indica una variable molt present a l'anàlisi però que per a facilitar-ne l'ús, es concreta a través de variables més específiques.

Així doncs, el marc analític presenta, com a elements centrals, les trajectòries educatives d'accés a la universitat, i la conjugació de factors que expliquen com es construeixen de forma desigual aquestes trajectòries. L'espai central de les desigualtats socioeducatives l'ocupa l'origen social, conceptualitzat per aquesta anàlisi a través de l'ús de capitals familiars/l'*habitus*, i les expectatives i aspiracions de classe. A més, l'origen social es conjuga amb factors d'altres tipus, vinculats a moments específics del desenvolupament de les trajectòries. D'una banda, l'experiència escolar prèvia, conceptualitzada a partir de la linealitat de les trajectòries, i d'altra, el moment d'accedir a la universitat, explicat a partir del concepte lògiques d'accés. Amb tot això, aquest model d'anàlisi pretén explicar la presència de les desigualtats en la construcció de les trajectòries educatives amb accés a la universitat, així com a partir de quins elements es contempla que emergeixen, i en quins moments del desenvolupament és més senzill identificar-les.

A continuació, es descriuen les quatre variables que es faran operatives per a l'anàlisi dels resultats:

Linealitat de les trajectòries (Montes, 2019):

- Trajectòria contínua acadèmica: alumnat que després de cursar els estudis obligatoris, passa per batxillerat i posteriorment accedeix a la universitat.
- Trajectòria contínua professional: alumnat que cursa la formació professional com a pas previ a la universitat.
- Trajectòria discontinua instrumental: alumnat que abandona temporalment la trajectòria, per la incorporació al mercat laboral, com activitat principal, i posteriorment retorna al sistema educatiu.

Lògiques d'accés a l'educació superior (Mas i Medinas, 2007):

- Lògiques de caràcter instrumentals: relatives a la posició social, a la millora de la inserció laboral-professional, així com a les dinàmiques globals credencialistes.
- Lògiques de caràcter expressiu: es vinculen amb l'interès personal, la curiositat intel·lectual, i el desig de perseguir una carrera gratificant

Capitals familiars (Bourdieu, 1997):

Tot i que en la tradicional explicació dels capitals de Bourdieu (1997) s'hauria de contemplar el capital econòmic, el cultural, el social i el simbòlic, per a l'abast d'aquest estudi, i vinculat amb l'ús del concepte *habitus*⁵, es defineix únicament amb més profunditat el capital cultural:

5 Terme definit a l'apartat 2.1, que correspon al marc teòric

- Capital cultural objectivat: equiparable a béns educativo-culturals com llibres, obres d'art, música, etc.
- Capital cultural institucionalitzat: títols, credencials i certificats educatius reconeguts oficialment per les institucions.
- Capital cultural incorporat: interiorització del capital cultural i trasllat en gustos i interessos, donant com a resultat l'*habitus* de cada individu.

Expectatives i aspiracions (Curran, 2017):

- Expectatives: itineraris que els joves preveuen que seguiran
- Aspiracions: professions que els joves desitgen.

3.3 Enfocament metodològic

Per tal de respondre als objectius plantejats, la present investigació es desenvolupa en el marc d'una aproximació metodològica qualitativa, capaç d'orientar-se cap a les explicacions i lògiques subjacents a les pràctiques, més enllà dels resultats educatius o les regularitats estadístiques.

Tal i com apunta Ruiz Olabuénaga (1996), les metodologies qualitatives pretenen captar el significat dels fets socials, i no la seva freqüència. Així doncs, aquest enfocament metodològic permet anar més enllà de la descripció de factors objectius, per tal de poder captar les estructures de sentit i significat que apareixen sota les percepcions i estratègies educatives dels alumnes i les famílies (Tarabini et al., 2015).

Atès que els mètodes qualitatius parteixen del supòsit que el món social està construït a partir de símbols i significats, les tècniques qualitatives han de poder explorar aquesta construcció social i analitzar-ne el significat. Per tal de dur a terme aquest estudi, la principal tècnica de recollida de dades utilitzada ha estat l'entrevista en profunditat, ja que com exposa Bisquerra (2004), és un procés de naturalesa interactiva i social, necessari en anàlisis qualitatives. En primera instància, l'entrevista en profunditat necessita una planificació que permet determinar la informació que es vol aconseguir. D'altra banda, al plantejar preguntes obertes, facilita que l'entrevistat pugui aportar matisos que sumin un valor afegit a la informació donada.

Les entrevistes⁶ han estat de tipus semi estructurat, i s'han dut a terme en base un guió flexible. La durada aproximada mitjana ha estat de 60 minuts, i totes han estat enregistrades, així com transcrits literalment. L'objectiu central de les entrevistes s'ha orientat a conèixer més enllà de les condicions objectives, les pràctiques, estratègies i valoracions dels actors en relació l'objecte d'estudi. Es tracta d'explorar com viuen, interpreten i experimenten la seva realitat, per veure com aquestes vivències es reflecteixen en els seus dispositius, decisions i expectatives.

Tot i que l'entrevista ha estat la principal tècnica d'investigació utilitzada, la recopilació de dades documentals també s'ha explorat, amb el fi d'obtenir informació objectiva sobre el context de l'educació superior a nivell local, i les característiques dels membres que en formen

⁶ Vegeu el guió de l'entrevista a l'Annex 1

part. Tal i com assenyalen Ruiz Olabuénaga i Ispizua (1989), la recollida, lectura i anàlisi de materials documentals és una eina bàsica de la investigació qualitativa.

Procediments ètics:

Per a la realització d'aquesta investigació, s'han tingut en compte algunes qüestions ètiques d'acord amb els principis que exposa el *Codi de Bones Pràctiques en recerca* de la UAB (2013). Igual com assenjala el codi, aquesta recerca ha seguit uns principis de llibertat, honestedat i responsabilitat⁷. Concretament, en el desenvolupament de la recerca, s'ha tingut en compte elements ètics de la recollida de dades, i del tractament d'aquestes. Pel que fa la recollida de dades, es disposa d'un consentiment explícit d'autorització i ús de les dades pels fins de la recerca, amb la gravació de la veu de cada una de les persones entrevistades. Així mateix s'exposa un compromís explícit, també enregistrat, a no passar les dades o fer-ne ús per cap altre fi. D'altra banda també es disposa d'un enregistrament clar de totes les dades utilitzades, a partir del qual, es pot comprovar la data de realització de cada entrevista. Pel que fa el tractament de les dades, s'estableix un acord de confidencialitat sobre tot allò que es pugui conèixer sobre les persones que participin a l'estudi, que estableix la Llei orgànica 15/1999 de protecció de dades de caràcter personal. Per aquesta qüestió es farà ús de pseudònims al llarg de la redacció de l'estudi. D'altra banda, s'ha respectat la llibertat de les persones a declinar la participació, així com un cop seleccionats els participants, d'abandonar la recerca en qualsevol punt. Pel que fa el retorn dels resultats, aquests seran entregats a totes aquelles persones que ho hagin sol·licitat a través del correu electrònic o qualsevol via equivalent, que hagin facilitat prèviament per aquest fi. Finalment, es manifesta el compromís d'utilitzar el contacte de mail cedit per les persones entrevistades únicament per aquest ús, així com el de garantir la integritat i seguretat de les seves dades fins a la finalització i avaluació de l'estudi.

3.4 Tractament de la mostra

El mostreig que es presenta és de tipus no probabilístic, concretament segueix el model de conveniència (McMillan i Schumacher, 2001), és a dir, s'ha escollit la mostra en funció dels recursos dels quals es disposava, i de l'envergadura de l'estudi. El tractament d'aquest mostreig contempla allò que es produeix entre el primer contacte amb l'univers d'estudi, a partir de la distribució de l'enquesta, fins a la identificació dels casos que finalment s'entrevisten.

Per tal de poder dur a terme la selecció dels perfils d'interès per l'estudi, es fa ús del qüestionari⁸, tècnica de recollida de dades d'entre les més conegudes i utilitzades en el camp de les ciències socials (Roldan i Fachelli, 2015). S'utilitza en aquesta recerca per a la identificació de perfils socioeducatius familiars, a través de la recollida d'informació sobre l'ocupació dels membres de la família i el seu nivell d'estudis, i com a una introducció a les característiques socio-personals de l'alumne, a partir de dades com l'edat, el curs i la carrera

⁷ Llibertat en l'elecció i el desenvolupament, sempre que es mantinguin uns principis ètics marcats pels Estatuts. La honestedat en termes de rigorositat en cada fase de la recerca, així com la gestió de conflictes d'interès. La responsabilitat pel que fa la sostenibilitat medioambiental i el respecte pels terminis. (Universitat Autònoma de Barcelona, 2013)

⁸ Vegeu el model de qüestionari a l'Annex 2

que estudien. Tot i el baix grau de profunditat que permet el qüestionari en la recollida d'informació (Roldan i Fachelli, 2015), aquesta tècnica aconsegueix una elevada extensió, i per tant mostres més àmplies i representatives. La seva distribució ha estat tant presencial com digital, i la durada estimada de realització, d'uns 10/15 minuts.

La distribució del qüestionari a l'alumnat s'inicia amb criteris de conveniència mitjançant contactes coneguts. Posteriorment a aquesta primera fase, s'utilitza un mostreig amb *bola de neu* (Ochoa, 2015), és a dir, es sol·licita a les pròpies unitats mostrals captades, la identificació de possibles nous elements de la mostra que pertanyin a la població objecte d'estudi. A partir d'aquesta distribució tant presencial com digital, s'obtenen un total de 217 respostes. El procés ocorregut entre aquest moment fins a la realització de les entrevistes, passa per una selecció de perfils d'interès, mitjançant l'establiment d'uns criteris per tal de delimitar les unitats mostrals.

Pel que fa aquests criteris, en primer lloc els estudiants han d'estar cursant el primer cicle del grau universitari (1r o 2n curs), amb l'objectiu d'analitzar l'etapa més recent pel que fa l'accés i presa de decisions en relació als estudis universitaris. En segon lloc, que estudiïn un dels graus seleccionats per a la investigació, (es procura, en la mesura del possible, prioritzar un mateix grau universitari per àrea de coneixement, optant pel que més respostes reuneix), amb el fi d'evitar les diferències que puguin presentar-se quant als continguts, prestigis i opcions d'inserció laboral, entre graus universitaris d'una mateixa àrea de coneixement. En tercer lloc, i en relació la variable sociodemogràfica, s'ha buscat la màxima heterogeneïtat quant a la classe social i el gènere. Per últim, s'ha seleccionat aquell alumnat que en el moment de realitzar el qüestionari indica el seu correu electrònic, i després d'un primer contacte per mail, es mostra favorable a participar a l'entrevista en profunditat.

Pel que fa la selecció de facultats i graus universitaris, es dissenya un escenari que contempli quatre de les cinc àrees de coneixement reconegudes pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Es descarta ciències de la salut perquè mitjançant el tipus de mostreig bola de neu, no apareix cap cas que representi aquesta àrea. Així doncs, les àrees seleccionades són arts i humanitats, ciències, ciències socials i jurídiques i enginyeria. S'escull un grau universitari que representi cada àrea, en excepció de l'àrea de ciències socials, que per una qüestió de context proper, i interès tant personal com professional, es decideix incloure pedagogia com una segona carrera acceptada a la mostra. D'altra banda, en el cas de les ciències i l'enginyeria, no es poden completar els perfils amb la representació d'una sola carrera, i se n'inclouen altres de semblants. Finalment, els graus universitaris seleccionats són: Història (arts i humanitats), Genètica, Microbiologia, Nanociència i nanotecnologia (ciències), Educació primària en anglès (ciències socials i jurídiques) Pedagogia (ciències socials i jurídiques) i enginyeria química i enginyeria de telecomunicacions (enginyeria). Aplicant els criteris descrits anteriorment, es planteja un escenari que contempli quatre estudiants de cada grau universitari, amb paritat de gènere i classe social. Un cop tractada la mostra, i per una qüestió de limitacions de recursos de l'estudi, els criteris s'adapten i es poden observar algunes irregularitats quant a paritat de gènere, i a l'obtenció dels quatre estudiants per àrea.

D'altra banda, la classe social ha estat una variable difícil de definir per la present recerca, ja que el terme *per se* és complex, i a més existeixen múltiples classificacions per tractar el terme. Curran (2017) apunta en relació la dificultat per definir classe social: "No existe un consenso generalizado sobre su definición ni sobre los indicadores utilizados para

operativizarlo a nivel empírico” (p.62). Tot i la complexitat descrita, s’acaba decidint definir classe social en funció de les variables nivell d’estudis dels progenitors i professió d’aquests, a la fase d’identificació de perfils amb el qüestionari. Ara bé, un cop en la fase d’anàlisi de dades, a partir de la informació de les entrevistes, s’opta per agafar el nivell d’estudis com a única variable per a la definició de classe social, quedant d’aquesta manera dos perfils de famílies: famílies amb nivell d’estudis superiors (NES), és a dir, com a mínim un dels dos progenitors compta amb estudis superiors (graus superiors o carreres universitàries), i famílies amb nivell d’estudis baix (NEB), quan el màxim nivell d’estudis dels progenitors és l’educació secundària obligatòria⁹.

El resultat d’aquest procés selectiu s’ha plasmat en la realització de 16 entrevistes. A la taula 2 es pot observar la mostra definitiva, així com les seves característiques en termes de nivell d’estudis¹⁰, facultat i grau universitari que cursen.

⁹ Per a la dificultat del tractament de les dades, en cas que un dels dos progenitors hagi cursat batxillerat o un cicle de grau formatiu mitjà, la família també és inclosa en el grup de NEB, nivell d’estudis baixos.

¹⁰ Tal i com s’ha descrit anteriorment NES correspon a nivell d’estudis superiors, i NEB a nivell d’estudis baixos.

N.	Pseudònim	Nivell d'estudis	Facultat	Grau universitari
1	Sergio	NES	Biociències	Genètica
2	Carla	NES	Biociències	Genètica
3	Sara	NES	Biociències	Microbiologia
4	Miquel	NEB	Biociències	Nanociència i nanotecnologia
5	Sònia	NES	Filosofia i lletres	Història
6	Júlia	NEB	Filosofia i lletres	Història
7	Martí	NES	Filosofia i lletres	Història
8	Judit	NES	Enginyeria	Enginyeria química
9	Àlex	NEB	Enginyeria	Enginyeria de telecomunicacions
10	Laura	NEB	Ciències de l'educació	Educació primària en anglès
11	Mercè	NEB	Ciències de l'educació	Educació primària en anglès
12	Dani	NES	Ciències de l'educació	Educació primària en anglès
13	Marta	NES	Ciències de l'educació	Pedagogia
14	Sofía	NEB	Ciències de l'educació	Pedagogia
15	Albert	NES	Ciències de l'educació	Pedagogia
16	Aina	NEB	Ciències de l'educació	Pedagogia

Figura 2. Descripció de la mostra. Font: elaboració pròpia.

4. RESULTATS

El capítol que es presenta a continuació, consisteix en l'exploració i descripció dels resultats obtinguts a l'estudi, a partir de les desigualtats educatives com a element central de l'anàlisi. En particular, es pretén abordar com les desigualtats influeixen en la construcció de les trajectòries educatives amb accés a la universitat, així com en l'específica presa de decisions.

En primer lloc, s'exploren les trajectòries dels diferents joves, a partir de la premissa que tot i el punt comú entre totes, en el moment actual, d'haver accedit a estudis universitaris, els recorreguts previs han tingut diferents formes. El rendiment acadèmic, en el context escolar, i les situacions familiars, en el terreny personal, es configuren com els principals eixos que expliquen la linealitat de les trajectòries (Montes, 2019). Tanmateix, tal i com es veurà a continuació, aquests dos eixos sovint no poden deslligar-se d'una tercera variable que travessa l'anàlisi, el pes de l'origen social. En segon lloc, s'analitza com aquest origen social no només condiciona la construcció de la trajectòria prèvia, sinó que té a veure amb la presa de decisions en relació l'accés a la universitat, i alhora, implica relats concrets al voltant de les expectatives i aspiracions futures. La materialització de l'origen social és observable en aquesta anàlisi, a partir de dos elements principals, distingits en subapartats: d'una banda, l'ús dels capitals familiars articulats al llarg de la trajectòria dels joves, així com discursos i pràctiques que defineixen la relació amb el context escolar, és a dir, la presència o l'absència de l'*habitus* (Bourdieu, 2002). I d'altra, el tipus de lògiques que guien la decisió d'accedir a la universitat, que poden tenir un caràcter instrumental o expressiu (Mas i Medinas, 2007), així com de l'elecció específica dels estudis.

4.1 Trajectòries educatives i linealitats

En aquest primer apartat s'analitzen les trajectòries educatives dels joves entrevistats i entrevistades. Concretament, s'identifica el grau de linealitat que aquestes presenten, segons com s'hagi construït l'experiència escolar. D'aquesta manera, es podran identificar quins joves arriben a la universitat com a resultat d'una trajectòria contínua acadèmica, quins passen per una contínua professional, i quins per una discontinua instrumental. A més, es pretén exposar el pes del perfil social en cada una de les construccions, a partir d'elements com la pressió pel nivell acadèmic o la relació familiar amb la institució escolar.

En el context d'aquest estudi, el supòsit de Bourdieu (1977) sobre la cultura d'èxit heretada entre els fills de classe mitjana, respondria a un alt nombre de casos del grup de joves entrevistats de famílies amb estudis superiors. Aquest primer grup identificat, definit per la literatura com a perfil de joves amb trajectòries contínues acadèmiques (Montes, 2019), respon als perfils tradicionals d'accés a la universitat. Entorns de classe mitjana, amb presència d'antecedents familiars amb accés a la universitat. És el grup amb la tipologia més lineal, i inclou l'alumnat que després de cursar els estudis obligatoris, passa per batxillerat i posteriorment accedeix a la universitat. En la majoria de casos s'accentuen nivells alts de rendiment acadèmic, i tots escullen un itinerari científic o tecnològic. A continuació s'exposa el cas d'una filla de família amb estudis superiors, i un alt rendiment acadèmic, que davant el moment d'elecció d'estudis, es troba en una situació de llibertat absoluta, ja que no emergeixen obstacles del tipus socioeconòmics, ni tampoc acadèmics.

A mi no em costaven els estudis perquè ho trobava bastant fàcil (...) Per part del meu pare, tots els seus germans són en plan tot relacionat amb enginyeria (...) Em vaig imprimir la llista de totes les carreres de Catalunya i anava com tatxant o marcant-me les carreres que m'agradaven. (Judit, enginyeria química. N.E.S¹¹)

En aquest mateix grup, es detecten diferents pràctiques familiars, que mitjançant l'ús de capitals¹², fomenten la construcció de trajectòries acadèmiques; el batxillerat internacional n'és un exemple. Una opció per cursar la post-obligatòria, de caràcter generalment privat, amb un sistema de selecció molt específic i restringit al nivell econòmic familiar, i als resultats acadèmics de l'alumne. Veiem a continuació la descripció que en fa la Sara, una de les joves amb trajectòria contínua acadèmica, que ha cursat el batxillerat internacional:

Era una buena alumna, siempre he tenido muy buenos resultados (...) Estudié el bachillerato internacional, es un bachillerato que te permite entrar en todas las universidades del mundo y que la metodología de estudio es totalmente diferente, era un nivel de exigencia bastante alto (...) Es ajeno totalmente a mi colegio, mi colegio compró el programa por así decirlo y luego lo impartía. (Sara, microbiología. N.E.S)

D'altra banda, s'identifiquen un conjunt de trajectòries que no responen als perfils de tradicional accés a la universitat: es tracta de fills de famílies amb un nivell d'estudis baixos que han arribat a la universitat. La teoria de Boudon (1983), donaria resposta a aquestes casuístiques, a partir de l'explicació de les característiques secundàries, és a dir, com el pas pel sistema educatiu reajusta les desigualtats. Aquest segon grup està compost per trajectòries diverses, que porta a la identificació de tres perfils: els que mantenen una trajectòria igual de lineal que el grup de famílies amb estudis superiors per un alt rendiment acadèmic; els que, tot i acabar mantenint una linealitat, han de superar obstacles acadèmics durant la trajectòria; i els que a causa d'experiències personals, sumades a una vulnerabilitat econòmica, tenen majors dificultats per avançar en una trajectòria lineal.

Així doncs, en primer lloc trobem els joves que tot i no comptar amb un nivell socioeconòmic familiar alt, segueixen una trajectòria igual de lineal que els descrits anteriorment, a causa d'un rendiment educatiu alt (Dubow, Boxer i Huesmann, 2009). En aquest cas, a diferència dels joves de classe mitjana, els itineraris es barregen entre batxillerats científics i batxillerats socials. A les cites que es mostren a continuació, es pot observar d'una banda la trajectòria d'en Miquel, amb la mare a l'atur i pare pescador, però un perfil acadèmic i una expectativa clara d'accedir a la universitat. I d'altra banda, el cas de l'Aina, una altra estudiant amb trajectòria d'èxit acadèmic, tot i el nivell màxim d'estudis familiar ser l'educació secundària obligatòria.

P. Per què creies que batxillerat era la millor opció?

R. Sabia que tenia la capacitat. Valia la pena. És un valor afegit (...) A Batxillerat, les notes de tall de les carreres fan que t'espavilis (...) Em va quedar un 12.586, no vaig haver de patir per poder triar. (Miquel, nanociències i nanotecnologia, N.E.B)

¹¹ Tal i com s'ha descrit a l'apartat 3.4 que correspon al capítol "model analític i enfocament metodològic", NEB vol dir nivell d'estudis baixos i NEB nivell d'estudis superiors

¹² Vegeu el terme definit a l'apartat 3.2, que correspon al capítol "model analític i enfocament metodològic"

Jo ho tenia clar d'anar a la universitat (...) Se'm dona bé estudiar, sí, faig sa feina, sóc super responsable, i ells no m'han hagut d'estar al damunt. (Aina, pedagogia, N.E.B)

Tot i que les trajectòries d'en Miquel i l'Aina també s'incloquin en el grup de les contínues acadèmiques, i el grau de linealitat sigui el mateix que el del grup anterior, s'observen algunes diferències en aquests dos casos i els altres, relacionades amb el perfil social familiar i l'autonomia que han d'emprendre davant els processos de decisió en relació l'accés a la universitat, per mancances de capital cultural institucionalitzat dels progenitors:

Els hi va semblar bé perquè no hi entenen tampoc (...) i mo mare va ser la primera de dir, si necessites algú que t'encamini, algú que en sepi, perquè jo no et puc dir una cosa o s'altra, no ho sé. (Aina, pedagogia, N.E.B)

Vaig acabar la Selectivitat sense saber què fer, malgrat tenir nota i saber que podia entrar a diferents carreres. Tampoc coneixia qui podia assessorar-me. (Miquel, nanociències i nanotecnologia, N.E.B)

Entre el grup de joves de famílies amb capital instructiu baix, tal i com s'ha assenyalat anteriorment, emergeix un segon perfil d'estudiant que es caracteritza pels dubtes sorgits al llarg de la trajectòria, degut a les dificultats acadèmiques. Aquests alumnes segueixen tenint una trajectòria lineal, ja que mantenen l'estructura d'ESO, batxillerat i accés a la universitat, però no sobresurten acadèmicament, o tenen dificultats en alguna matèria concreta. L'aparició d'alguns obstacles acadèmics (repetició, suspensos, etc), fa que en aquests itineraris sorgeixin dubtes i inseguretats pròpies o familiars. Seguidament s'exemplifiquen contextos d'obstacles acadèmics, i de falta de confiança familiar davant un suspens, veiem ambdues situacions:

No era de treure notes molt bones (...) Malgrat tot, per mi la Selectivitat era un repte, perquè volia treure bona nota a història ja que era l'única cosa que m'anava bé. Tot i així, vaig suspendre-la. (Júlia, Història, N.E.B)

La meva mare va tenir llavors una mica de pànic, no va recolzar-me gaire, i va aconsellar-me no fer batxillerat (...) Quan vaig repetir, la meva mare va dir-me de fer un cicle en comptes d'una carrera. (Alex, enginyeria telecomunicacions, N.E.B)

Aquestes cites mostren com entre alguns joves, l'aparició d'obstacles acadèmics i la conseqüent falta de confiança familiar, ha suposat que emergeixin dubtes en les seves trajectòries. No obstant, en aquests grups s'identifica un element en comú que pot explicar que aquests joves s'hagin decantat per la universitat malgrat els dubtes previs: la presència de referents familiars, com per exemple un germà que hagi arribat a la universitat. En aquest sentit, es podria dir que l'existència de referents propers entre els joves que experimenten dubtes durant la trajectòria, pot ajudar a aquests joves a decidir-se per anar a la universitat.

El meu germà, 5 anys més gran que jo, havia fet política a la UAB (...) Al meu germà li apassionava (...) Algun cop acompanyant-lo havia vist el campus i vaig creure que era el que necessitava. (Júlia, història, N.E.B)

Faig el que fa el meu germà (...) Ell també fa telecomunicacions. Ho porta bastant bé. Els meus pares potser sempre s'esperen que vagi traient els mateixos resultats. (Alex, enginyeria de telecomunicacions, N.E.B)

Per últim, el tercer perfil identificat, es troba entre els casos analitzats de joves de famílies amb nivells d'estudis baixos, i correspon als que han viscut experiències i situacions complexes personals, alienes a l'escola però que acaben repercutint en l'àmbit acadèmic i en definitiva, en la construcció de les trajectòries. Sol tractar-se de famílies en situació de vulnerabilitat econòmica i social. Com a resultat dels escenaris descrits, aquest perfil d'alumnes mostren majors dificultats per avançar en les trajectòries, fins al punt de perdre continuïtat. Segons la classificació de Montes (2019), els casos seleccionats es trobarien a cavall entre les trajectòries contínues professionals i les trajectòries discontinúes instrumentals. La Sofia, respon a una trajectòria contínua professional, és filla de família immigrada, d'origen llatinoamericà, amb grans dificultats econòmiques, i l'experiència de la malaltia del pare fins la seva mort. Cursa el batxillerat amb dificultats, i és el pas per un cicle de grau superior que la porta finalment a una trajectòria d'accés a la universitat:

Jo vaig tenir la nacionalitat a partir dels 18 anys, fins llavors no havia tingut els papers, per tant no havia pogut tenir beca, ni havia pogut treballar cotitzant (...) Casa meva no és un ambient per estudiar (...) Ells em deien cuida els teus germans, o fes el dinar, o neteja, perquè nosaltres no podem amb tot (...) Durant el batxillerat em vaig bloquejar bastant, també el meu pare ja estava malament, i no podia, no em concentrava, i va ser com ua, ho deixo i ja està (...) Després de fer el cicle va ser quan vaig dir jo vull seguir estudiant, vull anar a la uni (...) Em van venir les ganes de continuar, de saber més. (Sofia, pedagogia, N.E.B)

Com exemple de trajectòria discontinua instrumental, es mostra el cas de la Mercè. Mare sense estudis ni possibilitat de treballar per la malaltia d'un familiar, i una situació de pare amb problemes de drogoaddicció i violència cap a la família. Combina els estudis amb una jornada laboral des dels quinze anys, i té quatre germans, tres d'ells amb un nivell màxim d'estudis de la secundària obligatòria, i una germana, amb un cicle superior. Repeteix un curs de batxillerat, i després de no entrar a la carrera que volia, per nota, fa una parada acadèmica de tres anys, per inserir-se al món laboral degut a la necessitat econòmica. La precarietat laboral, i la recerca d'oportunitats d'un futur més pròsper, així com l'interès personal lligat a temes d'educació, la fan tornar a una trajectòria d'accés a la universitat.

Pel tema deures i estudiar i tal, no hi havia ningú (...) Recordo dir "és que la meva mare passa de tot" que jo suspenc i li és igual, i recordo que em diguessin li diré al teu germà el que suspens, perquè la figura paterna tampoc hi era (...) Jo a vegades havia d'estar treballant mentre els altres estaven estudiant, i al arribar a casa, em feia mandra, no em venia de gust posar-me a estudiar (...) Com que econòmicament tot depenia de mi mateixa, l'única opció de poder fer coses, d'anar a la uni, etc, era a través de treballar (...) Vaig pensar, no em puc permetre estar tota la meva vida treballant de cambrera, i això suposo que també va ser un motiu per dir no, haig de decidir, haig de fer alguna altra cosa que em doni pas a una vida més estable, bueno o que m'agradi més a mi com a persona, que m'ompli (...) És la meva trajectòria, m'ha tocat, no passa res, acabaré la carrera als 29 anys i seré mestra als 30, si puc (Mercè, educació primària en anglès, N.E.B).

Una cop analitzats els casos amb famílies amb baix nivell instructiu, es podria dir que la teoria de Boudon (1983) i el paper del sistema educatiu com a compensador de desigualtats d'origen, donaria sentit a algunes trajectòries. Ara bé, tal i com es pot veure a les cites següents, els propis joves assenyalen la situació d'excepcionalitat que representen ells respecte el seu grup d'iguals. A continuació, s'exemplifiquen diferents escenaris on es pot

observar aquesta condició d'excepcionalitat entre els alumnes assenyalats i el seu entorn més proper al llarg de l'escolaritat obligatòria, així com els efectes de la conseqüent mobilitat social ascendent¹³ (Horvat i Davis, 2011) que experimenten:

P. La majoria d'amigues teves del barri o l'institut estant estudiant una carrera universitària?

R. Cap. Una volia fer educació però no va entrar-hi i ara fa un grau. Una altra volia fer genètica i tampoc va entrar-hi. Una altra fa un grau superior de veterinària, tampoc va entrar a la uni. I l'altra va repetir dos cursos (...) A l'escola m'era difícil parlar amb les meves amigues de política o filosofia perquè els semblava una freaki, crec que aquí a història hi estic més a gust (...) M'agraden els temes de conversa amb els companys d'història, fem debats i ens plantejem coses. Amb amigues meves del barri no gaudeixo tant. (Júlia, història, N.E.B)

P. Com era el teu sector d'amics ?

R. Molts anaven repetint; n'hi havia dos que sí que anaven aprovant, la resta no.

P. Quan van arribar a 4rt, què van fer ?

R. D'aquell grup, només jo vaig fer batxillerat. Alguns han fet cicles. (Alex, enginyeria telecomunicacions, N.E.B)

La present anàlisi posa de manifest que les teories de la reproducció i de l'elecció racional són centrals per comprendre les trajectòries educatives dels joves. No obstant, en aquesta investigació els elements estructurals han emergit com a importants condicionants de les trajectòries, ja que el que sí que s'evidencia és que les decisions educatives es construeixen a partir de la relació i adaptació de l'alumne a les normes del sistema educatiu, i que com més capital familiar, més facilitats d'encaix, i per tant, més linealitat en la trajectòria.

4.2 Trajectòries educatives i ús de capitals familiars

L'apartat que es presenta a continuació, explora com l'origen social dels i les joves genera desigualtats educatives entre trajectòries. L'adequació entre l'*habitus* familiar i l'institucional, així com l'articulació de capitals són els dos conceptes que planteja Bourdieu (1997) com a principals explicacions que refuten arguments històricament utilitzats en relació la igualtat d'oportunitats, com l'igual accés a la institució escolar, les capacitats innates dels individus, o el dèficit cultural familiar¹⁴ (Bonal, 1998). Així doncs, en aquesta secció es vol aprofundir en la complexitat de definir trajectòria, ja que tal i com s'ha vist en apartats anteriors, no es refereix només a les transicions o nivells linealitat que presenten punts d'unió entre joves entrevistats, pel fet d'haver accedit a la universitat, sinó que la trajectòria educativa es

¹³ Moviment a l'alça dels individus i de grups sencers entre les diferents posicions de classe del sistema d'estratificació social d'una societat (Marshall, 2005, citat per Martínez i Marín, 2010).

¹⁴ Culpabilització per la no adaptació al sistema educatiu dels alumnes amb famílies de baix capital instructiu, o d'un altre origen ètnic, per les mancances culturals de les seves famílies (Bernstein, 1989, citat per Bonal, 1998).

configura com la suma de les pràctiques educatives específiques, o les expectatives i aspiracions, elements estretament vinculades al perfil social familiar (Montes, 2019).

Les expectatives i aspiracions socioeducatives de classe (Gillies, 2005) s'identifiquen com un reflex de les desigualtats existents (Curran, 2017) en tant que segons la literatura, els diferents grups socials, imaginin les seves projeccions futures, tant desitjables com possibles, de maneres diferents (Khattab, 2015, p.56 citat per Montes, 2019). Les cites que es mostren a continuació permeten identificar com els itineraris formatius previstos (expectatives), i les opcions educatives i professions desitjades (aspiracions) s'expressen de formes diferents, en relació la classe social.

Els meus pares van dir-me que molta gent feia història i llavors només amb el títol d'història no vas enlloc; per tant, havia de treure molt bones notes i volien que em tragués alguna cosa més, per distingir-me de la resta (...) El meu pare em pregunta sovint què faré després, voldria que aprenguéssim una llengua per exemple també (...) M'agradaria entrar a una companyia tipus "Netflix" i estar-hi treballant a una sèrie, com a cap d'ambientació. (Sònia, història, N.E.S)

M'han ajudat molt i sempre han volgut que tragués millors notes. Creuen que podré tenir millors sortides laborals i, diguem, millor prestigi social. (Martí, història, N.E.S).

En la primera cita s'observa l'efecte del capital instructiu familiar en les expectatives educatives, així com en les altes aspiracions laborals de la filla. La cerca de la distinció social, i la pressió de mantenir la seva posició social són dues actituds clàssiques en les famílies d'un nivell socioeconòmic elevat, com és el cas de la Sònia.

En la segona s'observa, a més, l'efecte del capital instructiu familiar sobre la capacitat de control de la trajectòria educativa. La família d'en Martí considera la universitat com l'esglaió necessari per al prestigi social, que només s'aconsegueix a través de l'èxit escolar. Tal i com es descriu des de la literatura, les expectatives de les famílies cap als fills estan relacionades amb el seu nivell d'estudis (Laureau, 2002; Gazeley 2010, p.8 citats per Tarabini i Curran, 2015), per tant, és habitual que a més nivell d'estudis familiar, majors expectatives educatives cap als fills.

Així doncs, es posa de manifest com l'origen social i l'entorn familiar juguen un paper fonamental a l'hora de definir, conscient o inconscientment, les aspiracions dels joves. Diversos estudis sobre el desenvolupament infantil han demostrat que els nens i nenes aprenen la importància de l'èxit educatiu i professional dels seus pares, els quals són els principals transmissors d'experiències i valors (Dubow et al., 2009). Beal i Crockett (2010) assenyalen que les activitats extraescolars també tenen un vincle important amb la conformació d'aspiracions i expectatives. Veiem alguns casos d'aquestes pràctiques educatives específiques, i el vincle amb les aspiracions i expectatives, en els joves entrevistats:

A anglès m'hi van apuntar els meus pares, era una acadèmia que si anaves allà eres dels guais (...) Ells deien que com que t'has de treure els títols (...) i era com un "has de tenir un cert nivell d'anglès per anar per la vida" (...) a l'institut tenia molt bon nivell d'anglès, em vaig treure els títols a l'acadèmia (...) Sabia que els meus pares estaven orgullosos d'això, i jo mateixa també em sentia bé. (Marta, pedagogia, N.E.S)

De petit m'agradaven molt les pel·lícules d'història, els jocs com l'Age of Empires, d'estratègia medieval, anar a la biblioteca a l'hora del conte (...) Jo de petit ja volia ser historiador (...) quan feia primària sovint anava a museus amb el meu pare a Barcelona.
(Martí, història, N.E.S)

L'element en comú de les cites anteriors correspon als processos de diferenciació desenvolupats pels fills i filles de les famílies millor posicionades en l'estructura social. El cas de la família de la Marta mostra aquestes noves formes de distinció de la classe mitjana que fomenta la lògica credencialista, ja que han de fer front a una realitat on la competència posicional augmenta i els perfils s'homogeneïtzen (Tomlinson, 2008, p.82 citat per Montes, 2019). La segona cita exemplifica estratègies de prestigi diferencial, a partir de l'articulació del capital cultural incorporat, molt present en el temps d'oci familiar. Tomlinson (citat per Montes, 2019), defineix el concepte *soft credentials*, és a dir, els aprenentatges no formals enfocats a la millora de les habilitats, les llengües estrangeres, etc, com una forma més a l'era credencialista pel prestigi i la valoració social. Aquest terme donaria resposta a ambdós relats citats anteriorment.

4.3 Trajectòries educatives i lògiques d'accés

L'apartat que es mostra a continuació, fa referència a un últim element que s'analitza en aquest estudi, per a la configuració de les trajectòries educatives, les lògiques presents en la decisió d'accedir a la universitat. Tal i com apunta la literatura, la interacció del subjecte amb altres agents significatius del seu context social i cultural construeix un seguit de lògiques que finalment guiaran, de forma més explícita o implícita, la decisió. D'acord amb la classificació definida per Mas i Medinas (citades per Montes, 2019), es pot identificar un perfil d'alumnat que presenta lògiques d'accés instrumentals, i un grup que fonamenta la decisió amb una lògica expressiva. Instrumentals, si en el relat dels joves emergeixen elements lligats a les dinàmiques del context global, com l'expansió educativa i el credencialisme, vinculats al moviment desitjat en l'estratificació social, o també relacionats amb l'increment d'oportunitats d'inserció laboral. Expressives, si apareixen indicadors d'autorealització, interès personal, i curiositat intel·lectual.

Entre els casos analitzats, dins de la lògica instrumental s'identifica un nombre important de joves entrevistats que presenta una motivació basada en raons credencialistes, en un marc d'expansió educativa global, és a dir, joves que prenen decisions sustentades en la diferenciació social i laboral. Veiem-ne un exemple:

Hoy en día, cuanto más estudios y más formado estés, es más fácil que obtengas un trabajo que te guste (...) como que en la sociedad tienes metido en la cabeza que la universidad es como que vas a tener más reconocimiento (...) esta carrera, si no recuerdo mal en España solo está aquí (...) por ejemplo, hallar la cura contra algún cáncer, que a ver, esto es muy difícil no? Pero era como, y si soy yo por algún momento aquella persona que lo halla que? Y dije bueno pues a lo mejor, bueno pues al laboratorio. (Sara, microbiología, N.E.S)

En la mateixa lògica instrumental, s'identifica un segon tipus d'argument, en relació la posició social, en funció del perfil social d'origen, aquesta lògica s'enfoca a mantenir la posició social o busca l'ascens social. En primer lloc, es mostren aquells que decideixen accedir a la

universitat per un manteniment de la posició social, i on per tant, el pas per aquesta institució és inqüestionable. La literatura associa aquests processos on la universitat es dona per descomptada quan es tracta d'un context de classe mitjana o alta, sobretot caracteritzat per un alt capital cultural i instructiu. Aquest podria ser l'escenari de la Sònia:

El meu pare sempre em deia coses com “ai com m'agrada que estiguis pensant de fer enginyeria o coses així”. Però sempre han contemplat que havia fer una carrera, i els meus avis també. Em pagaran la carrera i un màster si és necessari. Si decidís fer una altra carrera me la pagarien. (Sònia, Història, N.E.S)

El manteniment de la posició social, com a part important de la decisió, sol ser un procés inconscient i interioritzat per la persona en qüestió, que sovint s'ha construït a través de la normalització d'aquest capital cultural en l'àmbit familiar; veiem-ho a través del relat familiar d'en Martí, fill d'un matemàtic i una mestra:

Els meus pares pensen que està bé passar per la universitat per adquirir més cultura, per ser una persona més culturitzada, em diuen fes el que t'agradi però tingues una carrera (...) jo sempre ho he volgut també. (Martí, història, N.E.S)

D'altra banda, s'identifiquen aquelles lògiques basades en l'ascens social. En aquest cas, la posició en el sistema d'estratificació social no està assegurada, i la universitat pot ser un mecanisme per accedir a un nivell superior. Majoritàriament, la presència del discurs familiar sobre el tipus d'estudis a seleccionar, és més explícit; la literatura apunta que la pressió familiar orienta cap a titulacions amb fins més instrumentals. En aquest estudi s'ha pogut establir la relació entre l'orientació familiar i el fi instrumental, però no s'ha vist reflectit en la decisió final dels joves analitzats; veiem-ho a continuació amb el cas de la Laura, que tot i el discurs instrumental del pare, ella té una altra perspectiva:

El meu pare té com aquest sentiment que els seus fills han d'estudiar molt per després en un futur que siguin algo molt important i que guanyin molts diners (...) ell treballa a la construcció i sempre m'ha dit, arquitectura, perquè la meva cosina ha fet arquitectura i ara té la seva pròpia empresa, i li va tot super bé, però jo no vull fer algo pel fet de la família saps? (Laura, educació primària en anglès, N.E.B).

D'entre les lògiques relacionades amb l'ascens social, es distingeix un sector de famílies que tot i tenir l'interès o voluntat, compten amb menys estratègia d'ascens, degut a un menor capital econòmic, cultural i educatiu. Aquesta falta d'estratègia es trasllada amb una llibertat d'elecció per part del o la jove, que no rep orientació familiar cap a un tipus d'estudis o uns altres, i per tant, pren decisions sobre l'elecció d'aquests, de forma autònoma. Un exemple podria ser la família de l'Aina, que veu en la universitat suficient aposta per l'ascens social, i no té en compte l'especificitat prestigiosa dels diferents estudis:

Els volien que seguís estudiant perquè ells dos tenen sa EGB però no tenen estudis i sempre m'ho han dit, estudia ara que pots, perquè nosaltres estem fent feina però no perquè vulguem sinó perquè no vam tenir la oportunitat d'estudiar. Fes el que vulguis, però segueix estudiant (Aina, pedagogia, N.E.B).

Per últim, s'identifica un grup de joves que s'apropien del discurs instrumentalista en la lògica de l'accés a la universitat com una oportunitat d'ocupar segments més qualificats i especialitzats en el món laboral. En aquest cas es tracta d'una consideració generalitzada

sobre els avantatges en el mercat laboral per l'obtenció d'una titulació universitària. Les dificultats de poder gaudir una inserció laboral estable i qualificada sense uns estudis superiors s'estenen entre els discursos dels joves, indistintament del nivell socioeconòmic familiar. D'entre els casos analitzats, aquest discurs és freqüent en joves que pertanyen a famílies amb baix capital instructiu, i que escullen itineraris científics o enginyeries:

Es veu l'enginyeria com a futur, com els que faran avançar la societat. Per això tenen aquesta fama (...) Telecom té un 98% d'inserció laboral, és una de les carreres que té més sortides. (Alex, enginyeria de telecomunicacions, N.E.B)

Un cop analitzades totes les possibilitats entre les lògiques instrumentals, s'observen les dinàmiques de les lògiques expressives. Tal i com s'ha apuntat anteriorment, la lògica expressiva consisteix en decisions preses en base l'autorealització, el desig de conèixer i la voluntat d'aprendre. Diferents fonts teòriques relacionen aquest tipus de lògiques d'accés amb entorns afavorits, posicions d'origen social altes, i sovint una bona autopercepció com a estudiant. A continuació s'exposa la casuística de l'Albert, un jove que accedeix a la universitat estudiant mates, i s'adona que en realitat el que li agrada és l'educació, tot i el conseqüent poc prestigi que genera la nova opció escollida; i la de la Carla, estudiant amb perfil molt acadèmic i la presència d'una mare amb un capital cultural institucionalitzat molt elevat:

Crec que vaig confondre el que se'm donava bé amb el que m'agradava (...) Em vaig començar a plantejar els meus interessos personals més enllà del que s'esperava de mi (...) vaig veure que era una cosa que m'agradava molt però que no havia contemplat que pogués ser un futur una mica més professional (...) Pedagogia no crec que sigui una carrera que tingui molt reconeixement ara mateix, no crec que em dongui una posició laboral i social més alta (...) les cares de la gent quan dius que fas mates no són les mateixes que quan fas pedagogia (...) el meu objectiu és treballar amb la gent que més ajuda necessiti (Albert, pedagogia, N.E.S)

Jo sempre he tingut molt clar, a mi sempre m'han dit: vals per estudiar, treu-te una carrera, a més me mare té una carrera i dos màsters (...) Quan jo mirava genètica, no vaig buscar-la per les sortides sinó perquè m'agradava molt (...) Jo pensava, ara començaré a estudiar coses super guais, que m'encantaran (Carla, genètica, N.E.S).

La mateixa literatura reflecteix en alguns casos les dificultats de discernir entre segons quines lògiques instrumentals i expressives, ja que sovint, les lògiques expressives emmascaren discursos credencialistes, lligats al prestigi i a l'expectativa de millora de la carrera professional. A continuació es mostra com la Marta veia en la medicina l'opció que més li agradava, fins que s'adona que era una qüestió d'influència, d'exigència pròpia i de l'entorn, i s'adona que vol estudiar educació; també en Sergio, que tot i l'interès intel·lectual per la genètica, és conscient i el convenç el prestigi social que implica la carrera:

Jo vaig arribar al batxillerat i vaig veure que era de les persones que tirava.... I aleshores quina és una de les carreres amb més "caché" per dir-ho així de les ciències, medicina, perquè té una nota super alta. I llavors jo crec que em vaig autoconvèncer de que volia fer-ho (...) també va ser com tota una expectativa general creada en tot l'entorn familiar (...) després vaig veure que era una imposició que m'havia posat anys enrere sense saber segur

si m'agradava o no, vaig descobrir que no era lo meu i me'n vaig venir a pedagogia. (Marta, pedagogia, N.E.S)

Lo tenía claro desde niño (...) y bueno el tema de genética, el ADN, los ácidos nucleicos fue mi tema favorito pero con diferencia, y pensé joder es que esto me apasiona (...) Por el prestigio, por las pelitas, por el dinerito digo... No, no, pero por el prestigio básicamente, en plan tiene una de las notas de corte más alta, tiene que ser impresionante. (Sergio, genética, N.E.S)

Una última tendència, classificada en les lògiques expressives són les que accedeixen a la universitat de forma mecànica, sovint sense ser gaire conscients de les motivacions o efectes futurs. Aquest perfil d'alumne sol tenir una trajectòria lineal, sense presència de dificultats acadèmiques, i presenten el que Villar (2017) descriu com a certa falta de maduresa. En els dos casos següents s'observa l'efecte de la inèrcia, la manca de reflexió o qüestionament de la trajectòria, en dos joves amb rendiment acadèmic alt, de famílies amb elevat capital instructiu i tradició universitària:

De fet no em vaig mirar totes les carreres, era com el que havia d'acabar fent saps? Em sentia com molt lligada o destinada (Sònia, història, N.E.S)

Llavors va ser una mica com que no em vaig parar en cap moment i veure totes les meves possibilitats, sinó que vaig veure que se'm donava bé i ja està, i no vaig mirar més. (Albert, pedagogia, N.E.S)

5. CONCLUSIONS

En aquesta última secció de l'estudi, es recull una breu síntesi dels resultats obtinguts per tal de poder respondre a la pregunta de recerca i als objectius plantejats. També, s'exposen algunes de les limitacions de l'estudi, vinculades a possibles línies d'investigació futures, posant de manifest el propòsit de seguir col·laborant amb l'anàlisi i comprensió dels factors que envolten les trajectòries educatives.

Tal i com s'ha anat veient a partir de la recollida de resultats, les trajectòries educatives, i el pes que ocupa cada element en la construcció d'aquestes, no és senzill d'analitzar, ja que consisteix en els resultats de la interacció entre l'individu i altres agents del seu context cultural i social. En aquest sentit, s'evidencia que tot i analitzar-se casos de joves que actualment estudien a la universitat, les vivències prèvies han estat diferents. En aquest estudi, les diferències en les trajectòries s'han explicat en funció del grau de linealitat que presentessin segons com s'hagi construït l'experiència escolar. Entre els tres nivells de linealitat identificats, les trajectòries contínues acadèmiques, les contínues professionals, i les discontinúes instrumentals, s'han reconegut alguns elements que permeten comprendre millor cada particularitat. Pel que fa les trajectòries contínues acadèmiques, corresponen principalment al perfil d'estudiants amb una històrica presència a la universitat, caracteritzats per un capital instructiu alt i un recorregut d'èxit acadèmic. Tanmateix, no totes les trajectòries contínues acadèmiques quadren amb aquest perfil, s'identifiquen casos on l'origen social no és l'explicació de l'accés a la universitat, sinó que ho és, o bé l'alt rendiment acadèmic, o bé l'aparició d'altres elements com la presència d'un referent familiar, en aquest cas, d'un germà gran. En les trajectòries contínues professionals i les discontinúes instrumentals identificades, conflueixen capitals instructius baixos familiars, amb experiències personals i familiars complexes. Tornant a les teories exposades al llarg del treball, es conclou que la teoria de la reproducció i la de l'elecció racional són centrals per comprendre les trajectòries educatives dels joves, però que un cop exposat l'anàlisi, els elements estructurals emergeixen com a importants condicionants de les trajectòries. Aquesta primera conclusió podria explicar que tot i que la universitat d'avui compta amb una expansió i diversificació d'alumnat, tant per la reiterada presència d'estudiants amb una històrica trajectòria vinculada a la universitat, com per la incorporació de perfils socials tradicionalment exclosos dels nivells d'estudis superiors, aquests últims expressen l'excepcionalitat que perceben pel fet de ser a la universitat, i per tant, s'apunta a una presència de desigualtats distingibles entre els casos analitzats, tot i l'element comú d'haver arribat a cursar estudis universitaris.

Un cop sobre la taula les desigualtats que emergeixen en la construcció de les trajectòries, definides principalment per l'origen social, se n'ha volgut analitzar la materialització, és a dir, quins són els mecanismes que s'han articulats per les famílies al llarg de tot el recorregut escolar, l'acumulació dels quals, contribueix a l'elecció de trajectòries amb accés a la universitat. Els principals mecanismes identificats són els relats en relació les expectatives i aspiracions de classe, vinculats sobretot al futur lloc de treball i al prestigi social; i les pràctiques específiques, tant en els espais d'educació formal, com en els de no formal, per l'ús del temps d'oci, l'específica tria d'extraescolars i altres exemples dels anomenats *soft credentials* (Tomlinson, 2008). Uns i altres mecanismes pertanyen a joves analitzats de famílies amb alt capital instructiu, i tenen un propòsit en comú, el manteniment de la posició en l'escala social. Per tant, es pot concloure en aquest estudi, que hi ha estratègies concretes

de distinció, lligades a un perfil social alt, que afavoreixen la construcció d'un itinerari que culmini amb l'elecció d'accedir la universitat.

Tanmateix, tal i com s'ha apuntat en el relat de la primera conclusió, en el context actual, les classes mitjanes i altes no són les úniques d'accedir a la universitat. A través de la classificació de les linealitats, s'ha pogut identificar quins factors han permès superar el pes de l'origen social durant la trajectòria prèvia d'alguns i algunes joves, amb un perfil tradicionalment exclòs dels estudis superiors, i que en canvi, han pogut fer-s'hi un lloc. Ara bé, més enllà dels obstacles superats, es volen analitzar quins són els motius que porten als fills i filles d'aquestes famílies a prendre la decisió d'accedir a estudis universitaris. Per fer-ho, es duu a terme una revisió de les lògiques d'accés en tots els i les joves estudiats, ja que altra vegada la teoria apunta que la decisió és el resultat de les trajectòries, i per tant, el resultat de la interacció entre el subjecte i altres agents del context social i cultural.

En aquest estudi s'han identificat dos tipus de lògiques, les instrumentals i les expressives; un cop fet l'anàlisi, es distingeix dins les lògiques instrumentals, en primer lloc els que prenen la decisió per raons lligades al credencialisme, grup conformat per joves de diferents perfils socials. En segon lloc, encara en la lògica instrumental, els que ho relacionen amb la posició social, d'una banda, els que busquen en la universitat el manteniment de la posició, fills de famílies amb alts nivells de capital cultural, entre els quals la universitat es dona per descomptada, i els que cerquen l'ascens, per tant, famílies de nivells d'estudis baixos, amb dues possibilitats: els que orienten els fills i filles cap a estudis definits com a instrumentals, és a dir, graus universitaris que tenen una inserció laboral clara, i els que tot i tenir interès en l'ascens, no disposen d'una estratègia i per tant, no duen a terme cap orientació específica. Per últim, en aquest grup, també s'identifiquen els que recerquen uns segments més qualificats i especialitzats en el mercat laboral, d'entre els casos analitzats, tots corresponen a fills i filles de famílies amb nivells instructius baixos, que escullen estudis de ciències i enginyeries. Pel que fa les lògiques expressives, s'identifiquen casos on l'orientació del discurs dels i les joves gira al voltant de l'autorealització, la curiositat intel·lectual. En aquest cas, es tracta de perfils amb alts nivells de capital cultural, que els permet tenir discursos més enllà dels fins instrumentals. Amb tot això, entre els casos analitzats, s'arriba a una tercera conclusió, i és que aquells joves que aconsegueixen accedir a la universitat, tot i no tenir el perfil social tradicionalment esperat, escullen aquesta opció per raons lligades a un context de credencialisme global, on els títols guien l'estratificació social, i per tant, amb la cerca, en el fons, d'un ascens social, en general, així com en alguns casos, concretament amb el propòsit d'assolir uns segments més qualificats i especialitzats en el mercat laboral.

Es confirma d'aquesta manera, l'assoliment d'un nivell de comprensió més profunda de la construcció de les trajectòries educatives amb accés a la universitat, i de la diversitat de perfils que les conformen. Així doncs, a mode de síntesi, l'estudi conclou amb paraules de Tarabini i Curran (2015): "Lo que uno quiere, lo que uno desea, lo que uno se imagina para su futuro no es independiente de la posición de partida, de la trayectoria vivida y de las oportunidades educativas, laborales y sociales, tanto reales como percibidas" (p.21).

Limitacions i projeccions futures

Degut a l'extensió i calendari que permet una investigació de fi de grau, alguns dels factors que s'haguessin volgut abordar, s'han hagut de quedar al tinter, per exemple les diferències segons camp de coneixement. Tot i això, considerant l'interès per la temàtica, i les preguntes

suscitades al llarg de la recerca, a continuació s'apunten alguns dels elements a partir dels quals es podrien emmarcar futures línies d'investigació.

En primer lloc, cal assenyalar que en un primer model d'anàlisi plantejat per a dur a terme l'estudi, en el qual les desigualtats educatives tenen el pes central, la classe social i el gènere eren les principals variables a analitzar. Tanmateix, tal i com s'ha vist al llarg del treball, la classe social ha estat l'única variable d'anàlisi contemplada. Es posa de manifest la rellevància de tenir en compte la variable gènere en la construcció de desigualtats, i a més, s'admet que hagués estat de molt interès personal i professional, poder incloure la categoria gènere a l'anàlisi. En el guió de l'entrevista¹⁵ es pot observar com estava inclosa la dimensió, i per tant, la intenció que hi havia de fer-ho constar a l'estudi, però tal i com s'ha expressat anteriorment, per una qüestió formal, relacionada amb la limitació de l'extensió del treball, el gènere ha hagut de quedar fora de l'anàlisi. En segon lloc, hi havia un plantejament previ d'incorporar aspectes relacionats amb la selecció específica dels estudis, així com amb la percepció de prestigis i expectatives vinculades a cada una de les àrees de coneixement; per raons igualment basades en l'extensió i altres delimitacions alienes a la meua voluntat i interès, no s'han pogut afegir als resultats.

Per últim, s'assenyalen les dificultats que han emergit a l'hora de definir classe social al llarg de la recerca. Tot i la classificació teòrica que sustenta la definició de la classe treballadora, classe mitjana i classe alta, basada en la conjugació entre el nivell socioeconòmic familiar i el nivell d'estudis, la realitat ha resultat més complex d'analitzar. Degut a la dificultat d'establir uns resultats de classe entre, en aquest cas, el lloc de treball i el nivell d'estudis familiar, s'ha reduït al nivell d'estudis. Tanmateix, aquesta és una de les preocupacions que s'aniran repetint en futurs estudis, tenint en compte els meus interessos i motivacions, i s'apunta com una tasca a abordar en properes investigacions.

D'altra banda, a partir dels resultats obtinguts, i per la quantitat de dubtes i hipòtesis formulades durant el procés d'aquesta recerca, es plantegen possibles línies d'extensió de l'estudi:

- Aprofundir en els diferents eixos de desigualtat observats en el marc teòric i en els resultats, així com els plantejats en una fase inicial de la recerca, abans d'iniciar la redacció del treball, com el gènere o la procedència ètnica.
- Explorar les desigualtats que es generen posant el focus en l'específica elecció d'estudis, analitzar els prestigis associats a cada àrea de coneixement, inclús a graus universitaris concrets.
- Ampliar la mostra en dos sentits: d'una banda, recollir informació d'altres universitats catalanes, per tal de poder establir relacions, i obtenir conclusions més significatives. I d'altra banda, poder dur a terme una anàlisi al detall de la realitat de la facultat d'Educació, amb el doble propòsit de comprendre les dinàmiques d'un context amb característiques molt concretes, vinculades a les baixes notes de tall, i les relatives percepcions de prestigi, i alhora, per la motivació intel·lectual i ètica d'atendre i combatre les desigualtats educatives que emergeixen en el meu camp professional.

¹⁵ Vegeu l'annex 1

6. CONSIDERACIONS FINALS I AUTOAVALUACIÓ

A continuació, s'exposen unes últimes reflexions en relació les competències desenvolupades al llarg del treball, així com el vincle amb els aprenentatges assolits durant els estudis universitaris, a mode de tancament del present treball de fi de grau.

En primer lloc, degut a les mancances identificades un cop graduada en educació primària, vaig decidir cursar pedagogia com a segona carrera, amb el propòsit principal d'adquirir més coneixement en relació els referents conceptuals i epistemològics que conformen les principals teories de l'educació, així com assolir competències per a l'anàlisi de la realitat educativa actual. Així doncs, les activitats d'aprenentatge com el treball de fi de grau, es consoliden com a evidències de l'encert en la tria del grau de pedagogia. A més, atès que la recerca universitària és un dels possibles projectes professionals que m'agradaria emprendre, la possibilitat de realitzar aquest treball en la modalitat de recerca, m'ha permès acostar-me una mica més a la realitat d'aquesta activitat professional, i ha implicat una oportunitat de desenvolupar més competències en aquest camp.

En segon lloc, la realització d'aquest treball ha suposat la culminació d'un seguit d'aprenentatges adquirits al llarg del grau. Valorant les competències que s'espera que es desenvolupin a través d'un treball de fi de grau¹⁶, es considera que l'assoliment d'aquestes consisteix en un engranatge que va començar al primer curs i que s'ha anat consolidant poc a poc. D'una banda, en relació la competència "analitzar i comprendre els referents teòrics, històrics, culturals, polítics, ambientals i legals que conformen situacions i propostes educatius", que equivaldria a la fase de construcció de la fonamentació teòrica del treball, s'assoleix a partir de continguts apresos en algunes àrees concretes, entre les quals s'emmarquen assignatures com "Bases sociopolítiques de l'educació", "Educació Comparada", "Filosofia i Antropologia", i "Economia i Planificació en l'educació", on les desigualtats educatives han emergit com a elements per al debat i la reflexió. D'altra banda, pel que fa la competència de "identificar plantejaments i problemes educatius, indagar sobre ells: obtenir, registrar, tractar i interpretar informació rellevant" que es relaciona amb tot el procés que implica una investigació, així com amb les específiques tasques lligades als aspectes metodològics, es considera que l'assignatura "investigar en educació" ha permès prendre decisions adequades tenint en compte l'objecte d'estudi, el context de la recerca, i els objectius proposats. Finalment, la competència "gestionar informació relativa a l'àmbit professional per a la presa de decisions" podria fer referència a totes aquelles actituds i actuacions que s'han tingut, per una qüestió d'iniciativa personal, autonomia i gestió dels recursos, tant materials com funcionals. Aquest tipus de competències s'han desenvolupat en totes les assignatures del grau que tenien un plantejament metodològic en aquesta línia, i concretament, amb especial deteniment, s'han treballat en assignatures com "Direcció i lideratge" o "L'organització i els grups".

És cert que tot i els aprenentatges nombrats des de les diferents matèries, i les petites pràctiques prèvies d'exercicis d'aquest tipus, l'envergadura d'un treball de fi de grau, si es vol fer rigorosament, ha estat un obstacle a superar. És a dir, tot i la percepció de tenir eines i estratègies adquirides amb anterioritat, el treball de fi de grau ha significat la primera posada en pràctica real, el moment on solen aparèixer els dubtes, les inseguretats i la desconfiança

¹⁶ Segons la guia docent de l'assignatura, consultat a: <https://www.uab.cat/guiesdocents/2018-19/g101628a2018-19iCAT.pdf>

en la maduresa professional i intel·lectual d'una mateixa. Tot i això, poc a poc s'han anat gestionant les dificultats, i s'ha pogut valorar que el bagatge acumulat era útil i aportava qualitat a la tasca. Cal afegir, d'altra banda, que aquest resultat no s'hagués pogut aconseguir sense el suport, guiatge i definitiva dedicació de la meva tutora acadèmica a qui agraeixo amb tota sinceritat l'oportunitat d'aprenentatge que ha suposat l'experiència, per l'exigent precisió, acompanyada del constant impuls d'esperit crític, així com de la confiança dipositada en tot moment.

En conclusió, valoro la realització d'aquest treball de fi de grau com una òptima conjugació d'aprenentatges personals i professionals. També com a ric mode de tancament d'una etapa, però alhora, com a primera llavor d'una de nova, que es manté vinculada a les competències d'una pedagoga, en un escenari d'actuació on aquesta figura professional fa tanta falta, la recerca educativa, crítica i transformadora. A mode d'autoavaluació, valorant el procés, així com el degut assoliment de competències, m'agradaria pensar que ha estat una tasca de qualitat. Un repte pel que fa el calendari i condicions del treball, ja que s'ha dut a terme una recollida de dades important, amb el conseqüent tractament d'aquestes, i l'esforç continuat per ser el màxim de rigorosa en cada decisió presa. Per tant, si m'hagués d'avaluar m'adjudicaria un excel·lent, tenint en compte les evidències suscitades, l'actitud dipositada, i en definitiva, la valoració del conjunt.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ariño, A., Llopis, R., Martínez, M., Pons, E., Prades, A. (2019). *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019)*. Recuperat de <https://www.vives.org/programes/publicacions/publicacions-xarxa-vives/descarrega-de-les-publicacions/>
- Beal, S. J., i Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental psychology*, 46(1), 258-265.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dins J.G Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp.241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2002). Habitus. Dins J. Hillier i E. Rooksby (Eds.), *Habitus: a sense of place* (pp.27-34). Aldershot: Ashgate.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les éditions de Minait.
- Bourdieu, P., i Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in society, education and culture*. London: Sage.
- Breen, R. i Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Calero, J., Quiroga, Á., Escardíbul, J.O., Waisgrais, S., Mediavilla, M. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual?: sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar: una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (2002). Credential inflation and the future of universities. *Italian Journal of sociology of education*, (2), 228-251.
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?: explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Dubow, E. F., Boxer, P., y Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(3), 224-249.

EUROSTAT. (2019). Estadísticas de educación terciaria - Statistics Explained. Education and training in the EU - facts and figures.

Gambetta, D. (1987). Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge: Cambridge University Press. Special Issue: The BJS: *Shaping sociology over 60 years*. 61, Issue Supplement s1, 311-335.

Gazeley, L. (2010). The Role of School Exclusion Process in the Re-Production of Social and Educational Disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, 58 (3), 293-309

Gillies, V. (2005). Raising Meritocracy: Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39 (5), 835-853.

Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.

Golthorpe, E. (2010). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*, 312-335. Doi: 10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x

Hodkinson, P., Sparkes, A., i Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and tears. Young People, Markets and the Transition from School to Work*. Londres: David Fulton.

Hodkinson, P. y Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 29-44.

Horvat, E., y Davis, J. (2011). Schools as sites for transformation: Exploring the contribution of habitus. *Youth & Society*, 43(1), 142-170.

Ilie, S., y Rose, P. (2016). Is equal access to higher education in South Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030?. *Higher Education*, 72(4), 435-455.

Laureau, A. (2002). Social-class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. Dins A. Halsey, H. Lauder, P. Brown i A. Wells (Eds). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.

Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 90-110.

López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). Clasificación de las técnicas de análisis de datos. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*.

MacMillan, J.H. and Schumacher, S. (2001) *Research in Education. A Conceptual Introduction* (5th ed). Boston: Longman.

Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (23), 135-163.

Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342(1), 137-153

Montes, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Mosteiro, M., y Porto, A. M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación educativa* (10), 121-132.

OCDE (2007) *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, Paris, France, p.299.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>.

Ochoa, C. (2015) *Muestreo no probabilístico: muestreo por bola de nieve*. Recuperat de <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-bola-nieve>

Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education*, 25(4), 431-444.

Reay, D., Davies, J., David, M., i Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.

Reay, D., David, M. E., y Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. I. i Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Tarabini, A. (2012). Sociologia del currículum i de la praxi educativa. Dins J. M. Rotger (Ed), *Sociologia de l'educació per a professorat d'educació secundària*. Barcelona: El Roure.

Tarabini, A., Fontdevila, C., Curran, C., Montes, A., Parcerisa, L., Rambla, X. (2015a). *Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centro educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Bellaterra: grup d'investigació GEPS-UAB

Tarabini, A., i Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.

Torrents, D. (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Troiano, H. (2015). *Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios*. Recuperat de <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-analisis-de-la-decision-de-ir-a-la-universidad-y-de-la-eleccion-de-estudios>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2013). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Recuperat de

<https://www.uab.cat/web/investigar/itineraris/la-recerca/euraxess-uab/iniciatives-uab-lligades-a-la-carta-i-el-codi/bones-practiques-a-la-recerca-1345702914303.html>

Urteaga, I. (2008). *Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad*. Lan Harremanak, Universidad del País Vasco.

Van de Werfhorst, H.G i Hofstede S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415.

Villar, A. (2017). Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas en estudiantes de postgrado. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 145-166.

8. ANNEXOS

- I. Guió de l'entrevista**
- II. Model de qüestionari**
- III. Qüestionari d'autoavaluació**

I. Guió de l'entrevista

Inici: explicar el treball, objectius i demanar autorització per gravar la veu, així com per fer ús de les dades per al propòsit de la recerca. Explicar els termes confidencialitat, anonimat, i recordar la voluntarietat per respondre o no a les diferents preguntes. Aclarir que no hi ha respostes correctes o incorrectes.

Bloc 1: narració

- Edat, carrera, facultat, universitat.
- Em podries explicar com ha estat el desenvolupament de la teva trajectòria educativa fins al moment actual, centrant-te en els aspectes que de forma negativa o positiva t'hagin afectat i condicionat? Començant per secundària fins a la universitat; pots fer referència a professors, escola/institut, família, feina, parella, amics, etc. Qualsevol informació pot ser rellevant.

Bloc 2. Trajectòria educativa

- On vas estudiar l'ESO? Com era el teu institut?
- Com et va anar a l'institut? Quina classe d'alumne diries que eres?
- Quins eren més o menys els teus resultats a l'institut? Quins consideres que eren els motius d'aquests resultats? Et costava? Ho trobaves fàcil? Hi va haver canvis de "bon" a "mal" estudiant o al revés durant l'ESO? A què creus que es deu?
- Hi havia assignatures que et costaven o no t'agradaven especialment? I al revés?
- T'agradava anar a l'institut? En algun curs més que en algun altre? Per què?
- Quin era el teu comportament? Quina resposta hi havia per part del professorat, resta de companys i família? Tu com ho portaves?
- Complies amb les teves obligacions, feies els deures, anaves a classe, estudiaves? Què et motivava a fer-ho, i en cas que no, per què creus que no ho feies?
- Quines expectatives tenies de l'institut?
- Com us agrupaven a l'institut? Hi havia grups de diversificació? Hi anaves? I les teves amistats? Què n'opinaves sobre la distribució de grups? Creus que hi ha relació entre els grups que vas anar (A/B/C) i la teva decisió post-obligatòria?
- Recordes haver escollit optatives en algun moment de l'ESO? Quines eren? Per quins motius?
- Vas abandonar en algun moment el sistema educatiu? Per què? Quines han estat les causes de tornar? En cas que no, t'ho has plantejat algun cop? Quan? Per què?
- Durant la teva escolaritat, has dut a terme activitats extraescolars? Quines? I actualment? Penses que han influenciat la teva decisió d'estudis post-obligatoris i/o l'elecció de la carrera?

Bloc 3: Elecció d'estudis obligatoris

- Per què vas decidir anar a la universitat? Com vas escollir la carrera? I la universitat? Quins consideres que són els motius principals? Quan ho vas decidir? Quins elements penses que van condicionar o influenciar la teva decisió? (Notes, amics, distància, oferta, professors...). Era la teva elecció principal?
- Abans de començar la universitat, et vas plantejar estudiar alguna altra cosa? Si és que sí, què va fer que ho descartessis o que finalment siguis aquí? Què penses que hagués canviat si haguessis escollit una altra opció? (Una altra carrera/una altra opció de post-obligatòria?)
- Tenies clar que volies estudiar a una universitat pública? Per què? (si no apareix, preguntar si el cost de la matrícula tenia alguna importància a l'hora d'escollir)
- Quins agents (família, amics, centre, etc) van influir més en les teves decisions educatives? A què atribueixes aquesta influència?
- Vas rebre orientació d'algun tipus a l'institut? Quina informació et van donar? Et van explicar totes les opcions? Quines eren? Et van encaminar cap alguns estudis concrets? Penses que ha tingut influència en la teva decisió? Com ho vas viure?
- Segueixes pensant el mateix que pensaves sobre la universitat que quan ho vas decidir? I sobre la teva carrera? Si ara fossis altre cop en el moment de decidir, tornaries a triar el mateix?
- Et vas plantejar en algun moment no anar a la universitat? Per què vas decidir que sí? Quines conseqüències penses que tindria haver entrat al mercat laboral després de batxillerat? I haver estudiat un CFGM o un CFGS?
- Penses que el sistema educatiu tal i com està estructurat actualment en el nostre país, va influenciar en la teva decisió? (Currículum, oferta post-obligatòria, mercat laboral)
- La majoria d'amics teus han estudiat a la universitat? Podries nombrar alguns dels teus millors amics, dir si estudien a la universitat, i concretament què estudien?

Bloc 3.1 Elecció Carrera universitària:

- Quins són els motius principals de triar la carrera que estudies? Era la teva primera opció? Si no haguessis entrat, què haguessis fet?
- Va ser una decisió fàcil/difícil? Per què?
- Sempre ho havies tingut clar? Quan ho vas decidir? Quines altres opcions havies contemplat anteriorment? Què va fer que les descartessis?
- Què n'opina la teva família sobre la carrera que has triat? Han participat de la decisió?
- Penses que el fet de ser home/dona ha influenciat en la decisió?
- Quines portes consideres que t'obre estudiar aquesta carrera?
- Te'n penedeixes de l'elecció? Per què?

Bloc 3.2 Elecció UAB

- Quins són els motius principals d'anar a la UAB? Era la teva primera opció? Si no haguessis entrat, què haguessis fet?

- Penses que la UAB és una bona universitat en relació les altres opcions que hi ha a Catalunya? Consideres que et garanteix més opcions al mercat de treball?
- La UAB va ser una elecció pròpia o algú et va influenciar/orientar per triar aquesta universitat?

Bloc 4: Vivència educació superior

- Digues punts forts i tres febles sobre la carrera que estudies.
- Em podries explicar com és la teva carrera universitària? (Quins horaris fas? Quin tipus d'assignatures fas? Com són les assignatures? Quin és el nivell d'exigència?)
- Quins avantatges té la teva carrera en relació altres carreres de la mateixa branca de coneixement? I inconvenients? I en relació altres branques de coneixement?
- Canviaries alguna cosa sobre com està organitzada? (Estructura, continguts, metodologia...)
- Penses que la carrera és difícil? T'agrada? Està essent el que t'esperaves?
- Treballes durant el curs acadèmic? De què? Quin és el motiu de treballar? La majoria de persones a la teva classe treballa? Quina diries que és més o menys la proporció? La carrera tal i com està organitzada et permet treballar durant la setmana? Quins horaris fas a la carrera? I a la feina? En cas de treballar, consideres que els teus resultats es veuen afectats pel fet d'haver de treballar?
- T'has plantejat deixar-ho o fer un canvi? Quines conseqüències penses que tindria?
- Diries que a la teva classe hi ha una mateixa proporció d'homes que de dones? En cas que no, quina és més o menys la proporció? A què creus que es deu?
- Penses que la universitat contempla totes les realitats per igual? S'adapta a totes les individualitats?
- Alguna vegada t'has sentit fora de lloc, a la universitat? Per què?
- Et sents igual a nivell de relació amb companys i professors a la universitat que a l'institut? En cas que no, què ha canviat?
- En cas d'estudiant més gran, penses que la teva experiència universitària és equiparable a una persona de 18 anys? Per què? Penses que teniu oportunitats laborals diferents?

Bloc 5: expectatives de futur/prestigis

- Penses que el pas per la universitat millorarà la teva futura posició laboral? I social? Per què? Quines creus que són les avantatges principals de tenir una carrera universitària? I de tenir, concretament, la teva carrera?
- Què t'agradaria fer quan acabis la carrera? Per què?
- Penses que estudiar un màster posteriorment és necessari? Tens intenció de fer-ho? Quins són els motius? N'has parlat amb la teva família? Què n'opinen? Econòmicament serà una barrera?
- Quins penses que serien els pros i els contres de cursar estudis de post-grau/màster posteriorment?

- Com t'imagines d'aquí 5 anys? I D'aquí 10? Quina seria la teva situació vital ideal? Penses que es pot complir l'expectativa? Si no es compleix, a què ho atribueixes?
- Saps on t'agradaria treballar? Quins són els motius? Penses que la formació que tens és suficient? Podries haver accedit al lloc de feina que desitges sense la titulació universitària?
- Diries que la teva carrera té més prestigi social que altres? I la branca de coneixement? (ciències, ciències de la salut, enginyeria, ciències socials, humanitats). Per què?
- Penses que hi ha carreres més adequades per alguns estudiants que per alguns altres? Per exemple, penses que les dones són millors en algunes àrees de coneixement o feines que els homes?
- Quin tipus d'alumne penses que va a cada carrera? Penses que totes són iguals en termes de gènere, classe social, i característiques ètniques? Com creus que s'explica?
- Les dades indiquen que hi ha percentatges molt desiguals en termes de composició en diferents carreres. Per exemple, a les enginyeries hi ha majoria d'homes, i a les carreres d'educació majoria de dones. A què creus que es deu?
- Les dades indiquen que hi ha més alumnes de classes socials mitjanes i altes a la universitat, que alumnes de classe treballadora. I que els percentatges d'alumnes d'origen estranger a la universitat són molt menors. Què en penses? Quines penses que poden ser les causes?

Bloc 6: perfil socioeconòmic familiar

- De què treballen els teus pares? Sempre han treballat del mateix?
- Sabries dir-me, si és que han estudiat alguna cosa, quin nivell d'estudis han assolit?
- On viu la teva família? Sempre heu viscut al mateix lloc (barri, població, país)? Vius amb ells? Amb qui vius?
- Tens germans/es? En cas que sigui pertinent, a què es dediquen? Han estudiat? Viuen al nucli familiar? Quina relació tens amb ells/es?
- La teva família ha tingut dificultats en algun moment per pagar els teus estudis? Has tingut beca a l'ESO i/o a la universitat?
- Quina és la relació de la teva família amb la teva educació? T'han ajudat? Han mostrat interès pels teus resultats educatius? T'han recolzat amb les decisions educatives? Què n'opinen sobre que estiguis a la universitat? I sobre la carrera que has escollit? Haguessin preferit una altra opció? Quina? (D'estudis i de carrera concretament)
- Penses que la relació amb la teva família ha canviat des que ets a la universitat? Per què?

Final: agrair la participació, obrir espai perquè afegixin comentaris, pactar el retorn d'informació en cas que el vulguin tenir.

II. Model de qüestionari

Benvolgut/da,

Si ets estudiant de grau a una universitat catalana, i et trobes o a primer o a segon curs, agrairia molt la teva col·laboració amb la tasca que es presenta:

Estic realitzant un treball de fi de grau que explora les decisions educatives de l' en relació l'

agrairia que contestessis les preguntes que trobaràs a continuació, i que afegissis, al final, el teu correu electrònic, si estàs disposat/da a formar part de la següent fase de l' consistirà en entrevistes individuals. Tant en aquesta fase com en la següent es mantindrà sempre l' si és del teu interès.

Edat:

Sexe:

Quin grau universitari estudies i a quina universitat? (Ex: *Pedagogia, Facultat Ciències de l' Universitat Autònoma de Barcelona*):

A continuació, es presenten una sèrie de preguntes en relació la teva família. A l'inici de cada columna marca a quin familiar et refereixes (Ex: mare/pare/altres). Si marques l'opció altres, especifica de qui es tracta.

	Mare/Pare/Altres	Mare/Pare/Altres
NIVELL D'ESTUDIS <i>(marca una opció de la llista)</i>	-Educació primària -Educació secundària obligatòria -FPI, FPII, Cicles formatius de grau mitjà -Batxillerat, BUP, COU - Cicles formatius de grau superior -Grau Universitari -Màster/Doctorat -Altres títols (ex, titulacions estrangeres no reconegudes)	-Educació primària -Educació secundària obligatòria -FPI, FPII, Cicles formatius de grau mitjà -Batxillerat, BUP, COU - Cicles formatius de grau superior -Grau Universitari -Màster/Doctorat -Altres títols (ex, titulacions estrangeres no reconegudes)

<p>ACTIVITAT PRINCIPAL</p> <p><i>(marca una opció de la llista)</i></p>	<p>-Feina a temps complet</p> <p>-Feina a temps parcial</p> <p>-A l'atur</p> <p>-Jubilat/da. Pensionista</p> <p>-Té cura de la casa / de la família</p> <p>-En situació d'invalidesa laboral (malaltia, discapacitat permanent)</p> <p>-Una altra</p>	<p>-Feina a temps complet</p> <p>-Feina a temps parcial</p> <p>-A l'atur</p> <p>-Jubilat/da. Pensionista</p> <p>-Té cura de la casa / de la família</p> <p>-En situació d'invalidesa laboral (malaltia, discapacitat permanent)</p> <p>-Una altra</p>
De què treballa (o ha treballat recentment, si ara no ho fa?)		
Explica breument quines tasques fa a la seva feina (p.ex. <i>docència en un institut, gestiona un equip de ventes, ajuda al cuiner d'un restaurant</i>):		

Per tal de continuar amb la recerca, agrairia molt la teva col·laboració per a la següent fase, que consisteix en la realització d'entrevistes individuals. Pots facilitar-me la teva **adreça de correu electrònic** o una altra forma de contacte a continuació:

Moltes gràcies per la teva ajuda, en cas de dubtes o altres qüestions, contacta

berta.llos@e-campus.uab.cat

III. Questionari d'autoavaluació



LLIURAMENT DEL TREBALL FI DE GRAU

LLISTA DE COMPROVACIÓ

Grau en Pedagogia

Aquest document, que té per objectiu ser una guia per al lliurament del TFG, ha de ser complimentat per l'estudiant. Es lliurarà junt amb la darrera versió del TFG per tal que aquest pugui ser avaluat abans de la seva presentació davant del tribunal.

NOM I COGNOMS DE L'ESTUDIANT: Berta Llos Casadellà

TÍTOL DEL TFG: Trajectòries desiguals d'accés a la universitat: un estudi qualitatiu de les decisions dels i les joves.

NOM I COGNOMS DEL/DE LA TUTOR/A: Alba Castejón Company

A continuació apareixen una sèrie d'aspectes que caldrà que reviseu abans de fer efectiu el lliurament del TFG al/a la tutor/a.

Verifiqueu cadascun dels aspectes que conté la llista i llur presència en el TFG.

En cas de que algun dels aspectes hagin estat marcats amb un NO, podeu emprar l'apartat final d'observacions per justificar el perquè no està contemplat o present.

	SI	NO
ASPECTES GENERALS		
1. Heu fet una lectura atenta del treball a fi de trobar errades abans del seu lliurament?	x	
2. Els títols i subtítols del treball estan clarament identificats?	x	
3. Heu revisat les faltes d'ortografia?	x	
4. Pel què fa a l'estil, el text és uniforme pel què fa a marges, paginació, tamany de lletra, etc.?	x	
5. Pel què fa a contingut, hi ha una relació harmònica entre els diferents apartats del treball?	x	
6. El TFG està redactat en català?	x	
7. El TFG respon a una de les tipologies possibles (opció professionalitzadora o opció de recerca)?	x	
8. El format del TFG es correspon amb una de les dues formes possibles (memòria o article de recerca)?	x	
9. El TFG té l'extensió en caràcters ajustada al format escollit (format memòria o format article científic)?		x
10. El TFG conté un resum en català, castellà i anglès?	x	

11. El treball està degudament paginat?	x	
12. Hi ha cites bibliogràfiques incloses en el text	x	
13. Hi ha referències bibliogràfiques al final del treball?	x	
	SI	NO
14. Les cites i les referències bibliogràfiques segueixen la normativa APA?	x	
15. Totes les cites estan presents a les referències bibliogràfiques?	x	
16. Totes les referències bibliogràfiques han estat citades al text?	x	
17. S'ha fet un lliurament del TFG a l'aula moodle en format pdf?	x	
18. El TFG ha estat realitzat individualment?	x	
19. El TFG conté una explicació de les competències que s'han activat en l'elaboració del treball?	x	
20. Les competències explicitades són les del grau de Pedagogia?	x	
21. S'han realitzat un mínim de tres tutories distribuïdes en tres moments diferents: inici, durant, final?	x	
22. En cas que el TFG s'hagi contextualitzat en el mateix centre o institució on s'han realitzat les pràctiques, la intervenció que recull és diferent de la que recull l'informe de pràctiques?		
ASPECTES ESPECÍFICS EN CAS D'HAVER OPTAT PEL FORMAT MEMÒRIA		
23. L'extensió del TFG s'aproxima als 70.000 caràcters espais inclosos (queden exclosos els annexos)?		x
24. La portada inclou: nom de l'autor/a, títol del TFG, data i període de lliurament i defensa, grau, nom i departament del tutor/a?	x	
25. Hi ha un índex amb els apartats i el número de pàgines del TFG?	x	
ASPECTES ESPECÍFICS EN CAS D'HAVER OPTAT PEL FORMAT ARTICLE CIENTÍFIC		
26. L'article és inèdit?		
27. L'extensió de l'article s'aproxima als 30.000 caràcters espais inclosos (queden exclosos els annexos, el resum i les paraules clau)		
28. Hi ha un resum d'aproximadament 250 caràcters espais inclosos en català, castellà i anglès?		
29. Hi ha una llista d'entre 5 i 8 paraules clau en català, castellà i anglès?		
30. Hi consten les següents dades a l'inici de l'article (abans del resum i després del títol): nom i cognoms, adreça postal, telèfon i adreça electrònica?		
31. L'article segueix l'estructura IMRD?		

OBSERVACIONS

En relació als aspectes 9 i el 23, que responen al mateix concepte, l'extensió, voldria afegir que hi ha hagut un autèntic esforç per ajustar-me al màxim als requisits que fan referència als caràcters. Tanmateix, l'extensió s'ha hagut de posar en balança amb altres elements, com per exemple l'argumentada resposta als objectius, amb el propòsit d'assolir un treball que es considerés de qualitat. S'ha dut a terme una tasca de síntesi al llarg del treball, ja que la quantitat de dades recollides era molt alta, i tot i no haver aconseguit, finalment, respectar els 70.000 caràcters, estic convençuda que tot el que s'exposa és necessari per a la bona comprensió de la recerca realitzada, tant en l'exploració teòrica, com pel degut procés, i els resultats.